



Un camino exitoso por recorrer

Estudio de la implementación de un PLC en un centro educativo

Autora: Laura Romero Oller

Tutores: Dr. Manuel Francisco Romero Oliva y Dra. Ester Trigo Ibáñez

Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo
Profesional del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Diciembre de 2016

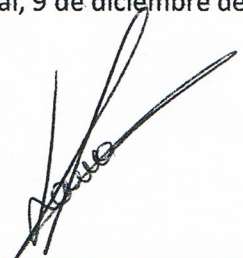
Anexo IV. SOLICITUD DE DEFENSA DEL TFM

| | |
|-----------------------|--|
| Alumno/a | |
| Nombre: | LAURA ROMERO OLLER |
| D.N.I.: | 40464130 - T |
| Dirección: | C/ALCALDE RODRÍGUEZ VIAÑA, 11.100, SAN FERNANDO (CÁDIZ) |
| Teléfono de contacto: | 609540393 |
| Correo Electrónico: | laura.romero.oller@gmail.com |

| | |
|------------------------------|---|
| Datos del TFM | |
| Título del TFM: | UN CAMINO EXITOSO POR RECORRER. Estudio de la implementación de un PLC en un centro educativo |
| Tutor y Dpto. | Manuel Francisco Romero Oliva: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Ester Trigo Ibáñez: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura |
| Módulo de Aplicación elegido | ORIENTACIÓN INVESTIGADORA |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Documentación que se adjunta | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Trabajo Fin de Máster impreso en papel |
| <input type="checkbox"/> | (Si procede) Otro material relevante realizado en el marco del TFM (indicar cuál): |

SOLICITA la defensa pública del Trabajo de Fin de Máster, y **DECLARA** que se trata de un trabajo original e inédito como exige el Reglamento del TFM de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Reglamento marco de la Universidad de Cádiz. Así mismo declara saber que el plagio puede conllevar, además de penalización en la evaluación y calificación del trabajo, las medidas administrativas y disciplinarias que la Comisión de TFM determine en el marco de la normativa de la Universidad de Cádiz.

| | |
|--|---|
| Puerto Real, 9 de diciembre de 2016 | Recibí |
| Fdo:  | UNIVERSIDAD DE CÁDIZ Secretaría del Campus de Puerto Real 9 D I C 2016 |
| | Sello y firma de la Administración |

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 6 |
| 2.1. El proyecto lingüístico de Centro (PLC), una tendencia en la educación actual | 6 |
| 2.1.1. Organización del PLC | 12 |
| 2.1.2. Objetivos y propuestas de actuación de un PLC..... | 14 |
| 2.1.3. Fases para la puesta en práctica de un PLC | 15 |
| 2.2. Formación del profesorado y recursos | 18 |
| 2.3. El PLC en la provincia de Cádiz | 21 |
| 2.3.1. Repercusión del PLC en Andalucía | 21 |
| 2.3.2. Centros gaditanos adscritos al programa. Centros gaditanos adscritos al programa | 23 |
| 2.4. Planteamiento de la enseñanza de la Lengua | 25 |
| 2.5. Metodologías activas..... | 27 |
| 2.5.1. El trabajo de las competencias | 27 |
| 2.5.2. AICLE | 29 |
| 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 31 |
| 3.1. Justificación del estudio y antecedentes de la investigación | 31 |
| 3.2. Objetivos y preguntas de investigación | 32 |
| 3.2.1. Objetivo general de la investigación..... | 32 |
| 3.2.2. Objetivos específicos de la investigación..... | 33 |
| 3.2.3. Preguntas de la investigación | 33 |
| 3.2.4. Población y muestra..... | 33 |
| 3.3. Contextualización | 34 |
| 3.3.1. Descripción del centro de la investigación | 34 |
| 3.3.2. Planes a los que está sujeto el centro y su relación con el PLC | 35 |
| 3.4. Paradigma de estudio | 35 |
| 3.5. Metodología de estudio..... | 37 |
| 3.5.1. Técnicas de recogida de información | 37 |
| 3.5.2. Criterios éticos adoptados | 42 |
| 3.5.3. Fases de la investigación y temporalización..... | 43 |
| 4. INFORME: ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LOS DATOS..... | 45 |
| <i>Categoría 1 – Creencias y concepciones sobre la Didáctica de la Lengua</i> | <i>46</i> |
| <i>Categoría 2 – Funcionamiento y organización del PLC en el centro</i> | <i>47</i> |
| <i>Categoría 3 – Metodología precisa para la puesta en práctica del PLC</i> | <i>49</i> |
| <i>Categoría 4 – Desarrollo de la Competencia Lingüística mediante el PLC</i> | <i>53</i> |
| <i>Categoría 5 – Formación docente inicial y permanente</i> | <i>56</i> |
| <i>Categoría 6 – Pensamientos y emociones de la Comunicad Educativa con respecto al PLC</i> | <i>59</i> |
| 5. CONCLUSIONES FINALES..... | 62 |
| 5.1. Limitaciones del estudio y posibles implicaciones futuras | 66 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA | 68 |
| 7. ANEXOS | 70 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Evaluación de la competencia lingüística..... | 8 |
| Figura 2 . Fases para el desarrollo de un PLC | 15 |
| Figura 3 Actividad planteada en la guía Agua Clara | 20 |
| Figura 4 Actividad planteada en la guía Una montaña de animales | 20 |
| Figura 5 Análisis del rendimiento en centros que desarrollan el PLC..... | 22 |
| Figura 6 . Relación de centros del curso 2016/2017 inscritos en el PLC | 23 |
| Figura 7 Relación de centros gaditanos del curso 2016/2017 inscritos en el PLC | 24 |
| Figura 8 Proceso de triangulación..... | 42 |
| Figura 9 Resultados sobre la responsabilidad de que el PLC funcione es de todo el centro | 48 |
| Figura 10 Resultados sobre la asiduidad con la que participan las familias en las actividades propuestas desde el PLC | 50 |
| Figura 11 Alumnado de 2º de Educación Primaria en el año 15/16 que alcanza un dominio alto en la Competencia Lingüística | 54 |
| Figura 12 Grado de cumplimiento de las normas de convivencia en enseñanzas básicas durante el curso 15/16..... | 55 |
| Figura 13 Promoción del alumnado de 6º de Educación Primaria sin adaptaciones curriculares significativas en el curso 15/16..... | 55 |
| Figura 14 Alumnado de 6º curso de Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas en el curso 15/16..... | 56 |
| Figura 15 Respuestas del profesorado participante sobre la necesaria formación específica para el correcto desarrollo del PLC. | 58 |
| Figura 16 Respuestas del profesorado sobre si la formación recibida es suficiente y adecuada para garantizar el éxito del desarrollo del PLC..... | 58 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Organización de un PLC | 13 |
| Tabla 2 Objetivos perseguidos en cada uno de los años..... | 14 |
| Tabla 3 Líneas de trabajo según el año de trabajo..... | 16 |
| Tabla 4 Tipos de formación en PLC..... | 19 |
| Tabla 5 Paradigmas de la Didáctica de la Lengua..... | 26 |
| Tabla 6 Argumentos a favor y en contra de la enseñanza AICLE..... | 29 |
| Tabla 7 Planes y proyectos vinculados al PLC en los que participa el centro | 35 |
| Tabla 8 Instrumentos para la recogida de información | 38 |
| Tabla 9 Plan de trabajo..... | 44 |
| Tabla 10 Codificación de los instrumentos empleados para el análisis de información..... | 45 |
| Tabla 11 Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) | 65 |

Se ha utilizado el género masculino como neutro para simplificar el lenguaje incluyendo estas terminologías al género femenino

Un camino exitoso por recorrer

Estudio de la implementación de un PLC en un centro educativo

Laura Romero Oller | Universidad de Cádiz

El desarrollo de la competencia lingüística debe desarrollarse en los diferentes contextos en los que se encuentra inmerso el alumnado, por lo que no puede ser una tarea exclusiva del profesor del área de Lengua. El Proyecto Lingüístico de Centro tiene como objetivo la mejora de la competencia lingüística integrando las diferentes áreas del currículum mediante estrategias y actuaciones innovadoras. En esta investigación se lleva a cabo un estudio sobre la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro en un centro determinado tomando como base el desarrollo de la competencia lingüística desde Áreas Lingüísticas y Áreas no Lingüísticas.

Palabras clave: Proyecto Lingüístico de Centro, competencia lingüística, AICLE, CLIL, Didáctica de la Lengua, formación del profesorado, formación en centros.

Le développement de la compétence linguistique il doit s'agrandir dans différents contextes où se trouvent immergé les élèves, par ce que cela ne peut pas être une tâche exclusive du professeur de langues. Le Projet Linguistique de Centre a pour objectif les améliorations de la compétence linguistique en intégrant différentes matières du curriculum avec des stratégies et des rôles innovateurs. Dans cette recherche on réalise une étude de l'implémentation d'un Projet Linguistique de Centre à un centre déterminé en prenant comme base le développement de la compétence linguistique en utilisant des matières linguistiques et des matières non linguistiques.

Mots-clés : Projet Linguistique de Centre, compétence linguistique, AICLE, CLIL, Didactique de langues, formation des professeurs, formations dans les centres.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación actual es la mejora de la competencia lingüística. Esta escuela no puede continuar deteriorando sus muros con concepciones añejas, sino que demanda una reflexión profunda analizando todos los factores que se ponen en juego. Solo de este modo, sabremos qué se debe cambiar y a partir de ahí se dará la oportunidad de poner en marcha mecanismos que propicien una mejora. A este proceso se le conoce como “innovar”; “entendemos por innovación, el intento de cambio de un sistema educativo, consciente y propositivamente dirigido con el fin de mejorar el sistema actual” (OCD-CERI 1969 en Angulo, 1990, p.15). De este modo, la innovación educativa asocia los términos cambio y mejora, pero no se debe caer en el error de suponer que todo cambio implica una mejora, sino que debemos darle la vuelta a la oración para estar en lo cierto: cualquier mejora supone un cambio (Carbonell, 2012).

Este trabajo fin de máster, *Un camino exitoso por recorrer*, se plantea desde una visión innovadora. Se trata de un estudio sobre la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro en un centro educativo de Educación Primaria tomando como base el desarrollo de la competencia lingüística tanto en Áreas Lingüísticas (en adelante, AL) como en Áreas no Lingüísticas (en adelante, ANL). A lo largo del estudio, se ha llevado a cabo un paralelismo con la obra *Seis sombreros para pensar (Anexo I)*, de Edward De Bono, en la que se expone una metodología de discusión y toma de decisiones, encontrándose íntimamente relacionado con la innovación.

La preocupación sobre el dominio y el desarrollo de la competencia lingüística debe residir en el pensamiento de cualquier docente; “aprender a escribir es aprender a comunicar con palabras un número no limitado de experiencias, sentimientos, ideas, etc.” (Jiménez y Romero, 2012, p. 11).

El estudio que se ha llevado a cabo se ha desarrollado en un centro educativo de la Bahía de Cádiz, el cual se encuentra en su segundo año de implementación del Proyecto Lingüístico de Centro. Posteriormente, se especificará que el centro se encuentra en su año 1, habiendo pasado primero por el año 0; por ello, aquí se reflexiona sobre los dos años que llevan trabajando su implementación.

La presente investigación se divide en cuatro apartados principales. El primero de ellos sirve para informar y fundamentar la situación actual de los Proyectos Lingüísticos de Centro. Es decir, son las bases del proyecto el cual le permitirá al lector comprender el estudio que se plantea a posteriori. En él, se expone y aclara la idea que encierra un Proyecto Lingüístico de Centro, se hace hincapié en la formación específica que es reclamada por parte de los docentes así como los recursos necesarios y la influencia que tienen estos proyectos en la provincia de Cádiz. Asimismo, se dan unas breves indicaciones sobre cómo es la enseñanza de la lengua y los factores que han de tenerse en cuenta para

su desarrollo así como las metodologías activas que requieren los Proyectos Lingüísticos de Centro para propiciar un aprendizaje significativo y un desarrollo de la competencia lingüística.

Una vez establecidas las bases que sustentan la investigación, se pasa a concretar el diseño y la metodología de trabajo, que tiene como objetivo principal contrastar el funcionamiento y la repercusión en calidad del PLC del centro X, haciendo hincapié en las creencias y opiniones de los agentes implicados.

En el tercer bloque se lleva a cabo un análisis de la propia investigación, estableciendo cuatro categorías que aúnan la información recogida en las entrevistas a la directora del centro y coordinadora del PLC, en la entrevista a un alumno estudiante del Grado de Educación Primaria que ha realizado sus prácticas en el centro, en el cuestionario al profesorado y en la documentación del centro así como en el análisis de programaciones.

En el cuarto y último bloque se sintetiza cuales han sido las conclusiones recabadas una vez finalizado el análisis, haciendo hincapié en las fortalezas y debilidades de la investigación. En suma, se añade un subapartado sobre las limitaciones del estudio y las posibles implicaciones futuras.

En definitiva, la fusión del estudio teórico y la investigación contextualizada permite la reflexión en busca de nuevos recorridos exitosos que conlleven al desarrollo de la competencia lingüística en las aulas.

Finalmente me gustaría agradecer el apoyo, la dedicación, la paciencia y la perseverancia de mis dos tutores, Ester Trigo Ibáñez y Manuel Francisco Romero Oliva, los cuales me han orientado sobre las posibilidades y mejoras, haciendo posible la presente investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El proyecto lingüístico de Centro (PLC), una tendencia en la educación actual



“Nuevas ideas, nuevos conceptos y nuevas percepciones.
La creación deliberada de ideas nuevas. Más y más alternativas.
Cambio. Nuevo planteamiento de los problemas”

de Bono (1986)

Desde hace algunos años, el reclamo por la reflexión y la enseñanza integrada ha ido tomando fuerza con el objetivo de provocar una mejora trascendente en el desarrollo de la competencia lingüística en los discentes que se encuentran en edad escolar. Aunque en el presente proyecto se enfatice en la etapa de Educación Primaria, cabe destacar que este reclamo no se reduce en estos

niveles, sino que va más allá, incluyendo otras enseñanzas superiores como es el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o Bachillerato.

La analogía que proponen Romero y Trigo (2015) entre “Éxito y fracaso” resulta muy acertada. Estos dos términos suelen ir acompañados de números que a su vez remiten al contraste. España ocupa el primer lugar en cuanto al abandono escolar prematuro en relación a los países pertenecientes a la U.E., existiendo 10 puntos de diferencia con la media europea según el informe de *Datos y cifras. Curso 2014-2015* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014 en Romero y Trigo, 2015). Ante estos datos se vuelve necesario un replanteamiento de la enseñanza, percibiendo la Lengua como “un elemento vehicular: enseñar a leer y a escribir en la escuela como principio que garantice el acceso y desarrollo del conocimiento desde la mejora de la calidad de los resultados académicos” (Romero y Trigo, 2015, p. 17).

La competencia lingüística es entendida como:

Una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales [...] Es recomendable que el centro educativo sea la unidad de acción para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística” (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero de 2015).

Por otro lado, Trujillo nos ofrece una definición mucho más profunda ya que hace énfasis en el éxito y el fracaso de cada discente, como se comentaba en líneas anteriores:

La competencia en comunicación lingüística supone un reto fascinante para cualquier centro educativo. De su desarrollo depende en buena medida el éxito o el fracaso de cada estudiante, tanto en su etapa escolar como en su vida en sociedad, presente y futura (Trujillo, 2015, p 10).

De este modo, la competencia comunicativa es entendida desde una visión dual: carácter transversal, es decir, se trabaja desde todas las áreas lo que la convierte en transdisciplinar, ya que cuenta con la capacidad de solventar el fracaso académico del que se viene hablando.

Llegados a este punto, es necesario que hagamos un alto y analicemos la evaluación de las competencias clave que propone la Orden ECD/65 de 21 de enero de 2015. La evaluación debe ser entendida como el eje integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y como herramienta fundamental para la mejora de la calidad educativa. En la evaluación continua y final, durante toda la etapa de Educación Primaria, se deberá tener en cuenta el grado del dominio de las competencias, por lo que es de obligado cumplimiento el desarrollo de las mismas. Para ello se deben utilizar procedimientos de evaluación e instrumentos que den una fiabilidad y validez a las calificaciones. En suma, su propósito

es que la evaluación del grado de adquisición de las competencias se encuentre integrada con la evaluación de contenidos, y para ello, se deben utilizar procedimientos de evaluación variados. La incorporación de estrategias donde prime la participación activa del alumnado regulará el proceso de enseñanza aprendizaje; autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero de 2015).

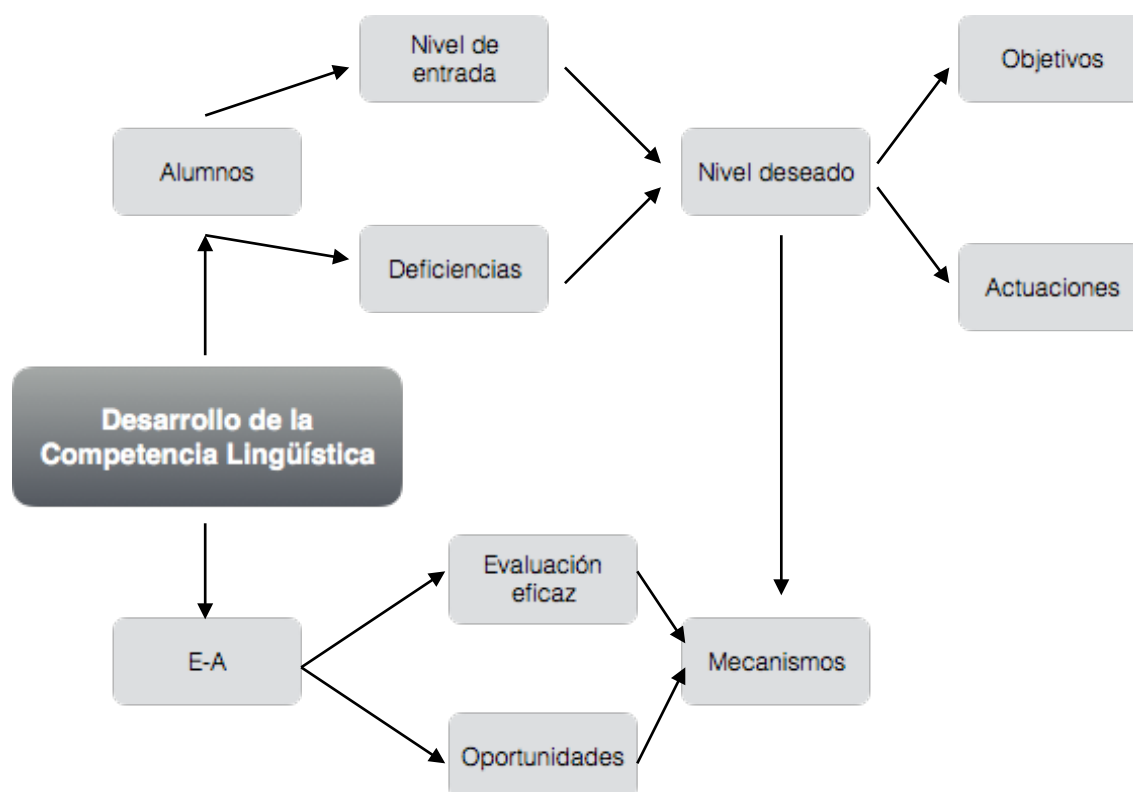


Figura 1 Evaluación de la competencia lingüística. Fuente: adaptado de Trujillo (2015).

El Proyecto Lingüístico de Centro (en adelante, PLC), no pasa por alto la transformación, y en consecuencia, la comprensión de la realidad circundante, sino que se enfrenta a ello propiciando de este modo el desarrollo de la competencia lingüística. El PLC, “quiere dar respuesta a este reto, que exige un replanteamiento en profundidad de la organización del centro educativo y de los modos de enseñar y aprender y su influencia en el desarrollo de la competencia” (Trujillo, 2015, p.10). No ejecuta prácticas mecanicistas y automatizadas, sino que proporciona experiencias de aprendizaje donde prima la diversidad de comunicación e interacción.

Ya desde el año 2008, se crea un portal¹ en el que se ofrece toda la información sobre el PLC, pero no es hasta 2012 cuando el proyecto se oferta a los centros. En concreto, se brinda un proyecto piloto, experiencia a la que se accedía únicamente por invitación. Este pilotaje tiene una duración de 4 años:

¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>

desde 2012 hasta 2015. En el curso pasado (2015-2016) se ofertó por primera vez como programa estratégico, siendo este considerado como P1².

Antes de seguir profundizando en la temática convendría detallar qué se entiende por PLC. Miguel Calvillo expone en su web especializada³ que el PLC

Es una parte del Proyecto Educativo de Centro en el que se recoge la regulación consensuada de los usos lingüísticos comunicativos y su educación en todos los aspectos de la vida del centro (enseñanzas, materias, documentos, administración, actividades, etc.) con el fin de mejorar la enseñanza.

Por otro lado, Fabregat y Gómez (2011) afirman que el PLC “es aquel que se fija como objetivo fundamental contribuir de forma eficaz al desarrollo de un alto grado de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado y de un centro educativo” (p.22).

A su vez, Trujillo (2015) comenta lo siguiente: “un centro es una concentración de recursos y posibilidades educativas. Un proyecto lingüístico de centro (PLC) es la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística” (p.12).

De acuerdo con el anterior autor, Romero y Trigo (2015) consideran que “el PLC es un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de equidad e igualdad” (p.17).

En definitiva, el PLC es entendido como un elemento del Proyecto Educativo de Centro en el que se aúnan los usos de la lengua desde diferentes esferas y que tiene como objetivo, la mejora de la competencia lingüística mediante la integración de estrategias y actuaciones. Para ello, cada centro cuenta con una serie de recursos y posibilidades que permiten la puesta en práctica del mismo. En suma, este proyecto debe ser ambicioso pero a su vez realista, es decir, ha de ajustarse a las necesidades e intereses de los discentes del centro en cuestión así como a los recursos con los que cuenta.

Es cierto que este tipo de programas vienen vinculándose a la enseñanza bilingüe. Esta instrucción tiene como finalidad intentar suplir las carencias de diversidad lingüística, es decir, ofrecerle al alumnado situaciones informales que pongan en juego una o más lenguas y desarrollar de este modo su dominio. Cabe destacar que desde finales de los años noventa la visión de la competencia lingüística desde un enfoque integrador va tomando fuerza. Autores como Serra (1996), defendían la puesta en práctica del PLC ya que este afirma que la elaboración del mismo “implica forzosamente una cierta

² Los proyectos del tipo P1 son aquellos que necesitan al menos del 50% del Claustro de profesorado. En cambio, para ser considerados programas de P2 (Clásicos escolares, ComunicAcción, Familias Lectoras, Creatividad Literaria) se necesita la participación de al menos un 10% del profesorado del Claustro.

³ <http://proyectolingustico.webnode.es>

adecuación a las necesidades específicas de cada centro y, en consecuencia, contemplar soluciones y respuestas diversas” (p. 81). Serra (1996) considera que todo centro bilingüe ha de contemplar en su diseño y planificación las siguientes premisas:

1. *La Lengua ha de enseñarse desde su enfoque instrumental* ya que el dominio de la misma, no va a permitir únicamente que se alcancen los objetivos delimitados, sino que también posibilita el dominio de una segunda lengua. Además, el dominio de los procedimientos lingüísticos debe verse reflejado en las otras materias, por lo que el desarrollo de la misma no puede recaer única y exclusivamente en el trabajo de actividades específicas de AL. En otras palabras, el desarrollo de habilidades lingüísticas debe ser trabajado desde las AL y las ANL, contemplando actividades en todas las áreas. Para lograr este clima de trabajo es necesario que exista un consenso sustancial en el claustro.
2. *La escuela se debe organizar haciendo uso de un modelo organizativo único* para el alumnado del centro, y de este modo, el alumnado va a alcanzar los objetivos lingüísticos en relación a las lenguas cuando finalicen la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Es decir, utilizando un mismo modelo, la enseñanza de las lenguas se vuelve efectiva ya que el alumnado va a percibir una continuidad en los cursos; “las actitudes en relación a las lenguas y a las motivaciones para aprenderlas tienen un peso específico tan importante en el éxito o fracaso del modelo en cuestión, como las mismas aptitudes académicas de los alumnos” (Serra, 1996, p.83).
3. Esta tercera premisa se encuentra íntimamente relacionada con la anterior. *La escuela debe indagar los usos sociales curriculares que se producen fuera del contexto escolar y de ese modo diseñar su modelo de enseñanza-aprendizaje.* Es decir, dependiendo de si esas situaciones lingüísticas se dan con asiduidad o por el contrario, en ocasiones contadas, el centro debería decidir si aumentar o disminuir la exposición total, intensificar su enseñanza, o incluso, delimitar el momento de introducción de una o varias lenguas.
4. Al igual que el autor viene defendiendo la cooperación entre el profesorado, el consenso de un modelo organizativo y el tiempo destinado a cada lengua, también hace hincapié en la *necesidad de distribuir la proporcionalidad de contenidos de forma flexible a lo largo de todo el período educativo.* Este apuesta por una distribución basada en porcentajes por materias o unidades didácticas, pero a su vez, flexible. Considera que esta estructura amplía las posibilidades organizativas en cuanto al tratamiento de las lenguas se refiere, ya que evita que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas se lleve a cabo de forma análoga y permite que se encuentre relacionada con una serie de contenidos determinados; “es mucho más sensible al hecho de que los contenidos trabajados en cada una de las lenguas puedan

reaparecer o ser empleados de nuevo en otras situaciones, actividades y contextos vehiculados en otra lengua” (Serra, 1996, p.85).

5. Finalmente, debemos de ser consciente de la *particularidad lingüística de cada discente*, ya que la introducción de tres lenguas de forma progresiva se convierte en un cambio sustancial el cual debe ser asimilado y por consiguiente, merece una atención especial.

Ya entrados en el siglo XXI y gracias al paso lingüístico que ha dado la educación (referido a la enseñanza plurilingüe), el concepto de PLC da un vuelco de 180° y a partir de este momento “gira en torno a dos propuestas metodológicas complementarias: el currículo integrado de las lenguas (CIL) y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)” (Fabregat y Gómez, 2011, p.23). Estas nuevas concepciones metodológicas serán retomadas posteriormente para reflexionar sobre su utilidad y vínculo dentro del PLC.

En los resultados que se obtienen de las evaluaciones exteriores (2013), como es el caso del Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (en adelante, PIAAC) España es uno de los países que sale peor parado. En estas pruebas internacionales se mide el grado de comprensión lectora y habilidades matemáticas en la población adulta entre 16 y 65 años de edad:

En términos generales, España presenta mayor porcentaje de adultos que el resto de países en los niveles bajos de la escala de comprensión lectora: inferior a 1,1 y 2 y, consecuentemente, menor porcentaje en los niveles altos, 3,4 y 5, salvo las excepciones mencionadas. En resumen, el nivel de rendimiento en comprensión lectora de los adultos españoles está muy por debajo del nivel observado en la gran mayoría de los países participantes, solo equiparable al de la población adulta de Italia (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, p.34 en Trujillo, 2015, p.11).

Por ello, las carencias lingüísticas que se recogen en las diferentes pruebas externas resultan ser sustanciales, lo que lleva a replantearnos la influencia negativa que recae en la transposición didáctica, o lo que es lo mismo, la búsqueda de nuevas metodologías activas que no infieran en la acumulación de contenidos diseminados. Es decir, debido a los resultados que se vienen obteniendo estos últimos años, el profesorado reflexiona sobre su práctica docente y la relaciona con el aprendizaje del discente, entendido este como lo que ya sabía más lo que ha aprendido, buscando nuevas formas de generar un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la puesta en marcha de un proyecto que tiene la capacidad de integrar distintas materias partiendo de los mismos fundamentos, va a repercutir de forma favorable en la mejora de la competencia lingüística, haciendo frente a las carencias anteriormente comentadas mediante la búsqueda de soluciones.

2.1.1. Organización del PLC



“Pensar el pensamiento. Instrucciones para pensar. La organización del pensamiento. Control sobre los otros sombreros”

de Bono (1986)

Para que un PLC repercuta positivamente en el desarrollo de la competencia lingüística de nuestro alumnado su organización ha de ser crucial. En primer lugar, es de obligado cumplimiento que el centro tome decisiones desde dos niveles; *decisiones macro*, referidas al currículum y las premisas metodológicas generales, y *decisiones micro*, correspondientes al plan de trabajo específico sobre la enseñanza de las lenguas (incluyendo aquí las lenguas extranjeras desarrolladas) y la influencia en las ANL, ya que la mejora de la competencia lingüística no repercute únicamente en AL si no que incide, y además de forma directa, en las ANL (Trujillo, 2010).

Es indiscutible el hecho de que la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje de las lenguas juegan un papel crucial en la educación actual, y por lo tanto, el PLC es imprescindible. Dominar la lengua no solo permite el éxito escolar, sino que interviene de forma efectiva en una esfera tanto social como personal. Es decir, el desarrollo de la competencia lingüística no va a beneficiar al alumnado únicamente en el ámbito escolar, ni mucho menos en las AL, sino que esta va más allá, se responsabiliza de otras situaciones.

Todo PLC se encuentra organizado atendiendo a los siguientes cuatro elementos fundamentales: AICLE, Atención a la Diversidad, CIL y evaluación y diagnóstico (Trujillo, 2010). Este compendio va a permitir hacer frente a esas necesidades y carencias de las cuales se viene hablando.

Tabla 1

Organización de un PLC. Fuente: adaptado de Trujillo (2010).

| | Curriculum integrado de las lenguas (CIL) | Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) | Atención a la diversidad | Evaluación y diagnóstico |
|---------------------------------|---|--|---|--|
| ¿A qué responde? | Competencia plurilingüe | A la enseñanza de lenguas adicionales y segundas lenguas en alumnado extranjero | Desarrolla una educación que atiende a las necesidades e intereses de cada uno de los discentes de un grupo clase | Estima el nivel de desarrollo de las competencias básicas |
| ¿Cómo lo hace? | La diferentes lenguas se enseñan de forma coordinada | El trabajo que se plantea desde este enfoque es la organización y coordinación de contenidos en las distintas áreas | Mediante la actuación de forma global desde las distintas áreas | Mediante una prueba estandarizada |
| ¿Cómo contribuye el PLC? | El PLC recoge de forma clara las tareas que van a llevarse a cabo en la enseñanza de todas las lenguas. En Andalucía la enseñanza de las lenguas gira en función de géneros discursivos que variarán según el nivel de competencia | Se trata de un instrumento que planifica, desarrolla y evalúa la integración de las diferentes lenguas y contenidos curriculares | El PLC funciona como un instrumento necesario para la inclusión en la escuela. Incluye dos tipos de medidas: – Genéricas; referidas a las metodologías activas de enseñanza de las lenguas. Son de carácter continua – Específicas; dependiendo de las necesidades e intereses de cada alumnado se proponen una serie de tareas | Promoviendo la adquisición de la competencia lingüística facilitando propuestas de mejora como sería el caso de un plan de lectura y biblioteca el cual incluiría la participación de las familias |

2.1.2. Objetivos y propuestas de actuación de un PLC



“Las ideas iniciales sufren modificaciones y mejoras. Pero todo tiende a ser cuestión de "esculpir mármol"; es decir, comenzar con un gran bloque e ir esculpiéndolo hasta obtener el producto final”
de Bono (1986)

Como se viene avanzando en apartados anteriores, el PLC tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo de la competencia lingüística, formando personas capaces de desenvolverse en cualquier situación de la vida cotidiana haciendo uso del lenguaje. Actúa desde los cuatro ámbitos comentados en la tabla anterior; CIL, AICLE, atención a la diversidad y evaluación y diagnóstico.

El PLC es un proyecto que se inserta en la vida de los centros, es decir, se encuentra intrínsecamente en el propio proyecto educativo. Para su tratamiento se lleva a cabo un programa con una duración de tres años, entendiéndose este como una actuación estratégica cuya finalidad es la de apoyar a los centros en su preparación, desarrollo y evaluación. De este modo se garantiza la formación específica necesaria para que este se vigore.

Así pues, para cada uno de los años de trabajo se establece un objetivo:

Tabla 2

Objetivos perseguidos en cada uno de los años. Fuente: tomado del Portal PLC Andalucía.

| OBJETIVOS | | |
|---|---|---|
| PLC de PRIMER AÑO | PLC de SEGUNDO AÑO | PLC de TERCER AÑO |
| Elaboración de un proyecto mínimo viable ⁴ | Desarrollo e implementación del proyecto mínimo viable y establecimiento de los criterios metodológicos | Incorporación sistemática de las tareas lingüístico-comunicativas a las respectivas programaciones didácticas y establecimiento de los instrumentos de evaluación |

⁴ “Proyecto mínimo viable es entendido como la propuesta por parte del centro de un proyecto de mejora de la competencia comunicativa ejecutable en un plazo determinado de tiempo y en el que se incluyan medidas transformadoras que impliquen una mejora efectiva de las habilidades comunicativas del alumnado” (Guía Portal PLC Andalucía)

2.1.3. Fases para la puesta en práctica de un PLC

El proceso de interiorizar una lengua requiere una participación activa en situaciones comunicativas reales, desplegando las cinco destrezas lingüísticas; escuchar, conversar, leer, escribir y mediar. Los contextos a los que va a tener que enfrentarse cualquier hablante (indiferentemente de la lengua que emplee), van a ser diversos.

Desde este enfoque, el aprendizaje que se propicia es de carácter significativo, ya que se tienen en cuenta los intereses y necesidades del discente. O dicho de otro modo, las situaciones de comunicación van a darse en función de unos contenidos organizados por el centro, los cuales van a desplegar la motivación en el alumnado. Debido a su gran componente de complejidad, Chicote, Fabregat y Cañas (2014), proponen las siguientes fases -Figura 2-:

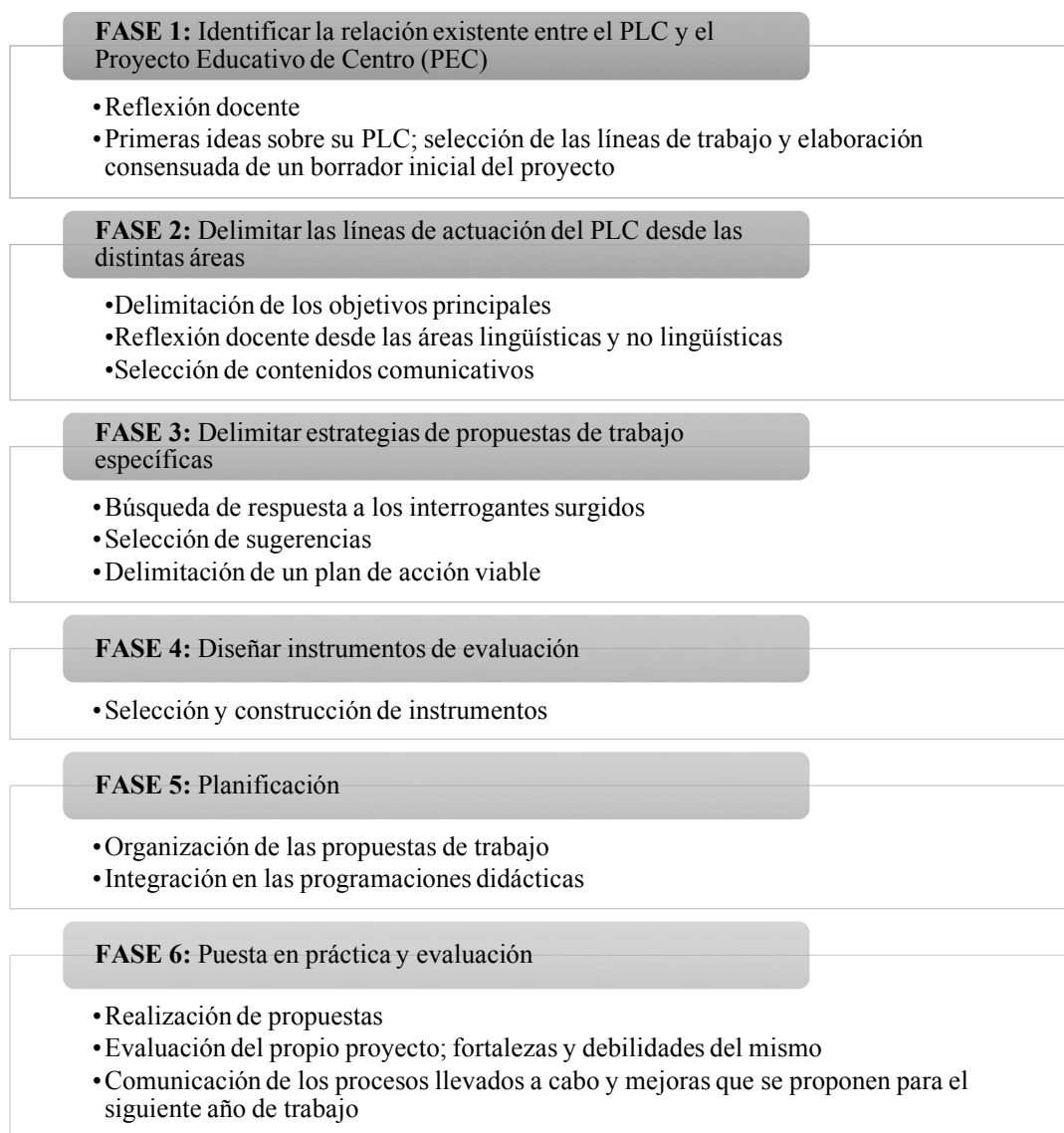


Figura 2 . Fases para el desarrollo de un PLC. Fuente: adaptado de Chicote, Fabregat y Cañas (2014).

En una primera fase, el centro debe identificar la relación que existe entre el PLC y el Proyecto Educativo de Centro (en adelante, PEC). Para ello, es necesario que el profesorado lleve a cabo una reflexión docente para determinar la significatividad del proyecto hacia el alumnado. Es aquí donde se establecen las primeras ideas sobre el PLC que va a ponerse en práctica, estableciendo de qué forma puede contribuir al PEC. Se selecciona la línea de trabajo y acto seguido se elabora un borrador de forma cooperativa.

Tabla 3

Líneas de trabajo según el año de trabajo. Fuente: tomado de la guía PLC Andalucía (p. 14-15)

| Primer Año | Segundo y tercer año |
|--|--|
| 1. Programación y evaluación a través de Competencias | 1. La competencia en comunicación lingüística en todas las áreas. Estrategias para abordar prácticas y géneros discursivos (Primaria y Secundaria) |
| 2. La competencia en comunicación lingüística en todas las áreas | 2. Tratamiento de la lectura en todas las áreas y Biblioteca escolar |
| 3. El enfoque metodológico funcional - comunicativo | 3. Programa de Bilingüismo: AICLE y programas educativos europeos |
| 4. CCL y metodología ABP | 4. CIL: actuaciones relacionadas con las tres lenguas (español, inglés y francés) |
| 5. Las TIC al servicio de la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado | 5. Actuaciones que se llevarán a cabo desde las ANL para mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado |
| 6. La integración de programas y proyectos | 6. Mapa de géneros discursivos |
| 7. Otras cualesquiera que cada centro detecte y proponga | 7. El e-PEL (Portafolio Europeo de las Lenguas electrónico) |
| | 8. Atención a la diversidad |
| | 9. Las TIC al servicio de la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado |
| | 10. Cualesquiera que cada centro detecte y proponga |

* Todos los centros al finalizar los tres años de duración del programa están obligados a desarrollar al menos las líneas 2,3 y 4.

Una vez alcanzada la primera fase del proyecto, es necesario concretar unos objetivos principales por los cuales va a girar el proyecto planteado, requiriéndose en este momento la reflexión docente tanto de AL como de ANL, ya que debe de existir una integración dentro de todo el currículum escolar. Se ha de tomar una serie de decisiones y proponer actuaciones generales a nivel de centro, de ciclo y de aula.

En la tercera fase se deben delimitar las estrategias que den cabida a cada una de las líneas principales del PLC. Para ello, debe de existir una planificación previa donde se busquen respuestas a los interrogantes surgidos y, en efecto, solucionen las carencias o dificultades detectadas. Acto seguido, se deberán seleccionar las propuestas por las que va a girar el PLC, es decir, las bases por las que va a estar formado el proyecto y desde las cuales va a trabajarse.

Inmediatamente se pasa a elaborar un plan de acción que sea viable al contexto donde vamos a implantar el proyecto. Este diseño requiere una serie de apartados los cuales se señalan a continuación:

- Objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Rol del docente
- Plan de trabajo
- Fases de la puesta en marcha
- Necesidades
- Evaluación del PLC
- Resultados alcanzados
- Propuestas de mejora

Dicho proyecto mínimo viable pertenecería al trabajo del primer año como se comentaba en el apartado anterior.

Durante la cuarta fase se debe seleccionar y construir los instrumentos acorde al proyecto planteado. Para ello se puede hacer uso de la observación sistemática, rúbricas por tareas, *Check List*, etc.

Acto seguido, es el momento planificar el trabajo, es decir, se lleva a cabo la organización de las propuestas de trabajo atendiendo a una temporalización concreta. Del mismo modo, dichas propuestas de trabajo deben quedar integradas en las diferentes áreas, es decir, en las programaciones de cada una de las asignaturas.

Finalmente, en la fase seis se pone en práctica y se evalúa el propio proyecto, con intención de mejorar las carencias surgidas. Para ello se lleva a cabo una puesta común entre todo el equipo docente examinando los puntos positivos y negativos del proyecto. Para ello, es aconsejable la confección de un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) ya que recoge de forma sintética todo aquello que se ha de tener en cuenta en el siguiente año de trabajo.

La evaluación del PLC es un aspecto fundamental, ya que si no podrían surgir una serie de inconvenientes que Calvillo sintetiza en su web⁵ de la siguiente manera:

- Llevar a cabo actuaciones sin ningún tipo de profesionalidad, ya que si no se pone en marcha la evaluación durante todo el proceso nuestro PLC no incitará a la solución de los problemas detectados.
- Se pueden llegar a crear dudas pues si no contamos con argumentos para animar al equipo docente a seguir trabajando y mejorando la motivación disminuirá.
- Incluso se puede caer en el error de validar resultados irreales, afirmando que se han alcanzado los objetivos propuestos o incluso, negando que se hayan logrado los mismos, pero sin poder demostrarlo.

2.2. Formación del profesorado y recursos

Antes de pasar a detallar la formación del profesorado que demanda un proyecto de estas características, es interesante comentar qué modelo de formación debe prevalecer en el centro. Entendemos formación de centro como “un enfoque de la formación continua y un conjunto de actividades realizadas por grupos de docentes o de centros, con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con determinados valores, principios y actividades” (Escudero, 2009, p. 89).

La puesta en práctica de un proyecto que encierra un gran abanico de posibilidades lo convierte en una tarea bastante compleja, y requiere que la formación sea uno de sus pilares. En el centro, debe existir un alto grado de colaboración, la cual ha de transponerse en la figura individual del profesorado. Un PLC no puede desarrollarse de forma individual, sino que la cooperación y el trabajo en equipo se convierten en un aspecto ineludible.

Para que esto se produzca, ha de existir una concepción de necesidad de cambio y no concebir esta propuesta de mejora como una carga más, como una imposición; “los docentes deben percibir una verdadera necesidad de cambio y este cambio tiene que ser percibido como posible en un margen razonable de tiempo” (Chicote, Fabregat y Cañas, 2014, p.5).

De forma paralela debe de existir una formación específica destinada al profesorado ya que “la puesta en marcha de un proyecto lingüístico implica un acercamiento inicial de posturas por parte de los integrantes del claustro, que ha de desembocar en la toma de decisiones consensuadas” (Fabregat y Gómez, 2011, p. 25).

La figura del coordinador resulta indispensable así como el apoyo de la asesoría de referencia, la cual se encarga de llevar a cabo un seguimiento del proceso así como programar las diferentes sesiones formativas con asesoramiento externo.

⁵ <http://proyectolinguistico.webnode.es/evaluacion/>

La persona coordinadora del programa estará obligada a participar en todas las actividades formativas que estén previstas al igual que será la encargada de motivar al profesorado para que estos acudan al unísono. No obstante, la plantilla docente que se encuentre inscrito en el proyecto han de comprometerse a participar en los seminarios de formación específica para que puedan así desarrollar de forma exitosa sus actuaciones en el aula (Guía Portal PLC Andalucía).

Podemos diferenciar dos modalidades formativas: Jornadas formativas presenciales (JFP) y Formación específica en centros (FEC);

Tabla 4

Tipos de formación en PLC. Fuente: tomado de la Guía del Portal PLC Andalucía.

| | JCP | | | FEC | | |
|------------------------------|--|---|-------------|---|---|-------------|
| Obligatoriedad | Coordinador participante. | y | profesorado | Coordinador participante. | y | profesorado |
| Estructura | 1. Jornada formativa inicial; pautas de desarrollo. 2. Jornada formativa final; intercambio de experiencias y evaluación. | | | 1. Necesidades formativas detectadas por el profesorado. 2. Actuaciones específicas a nivel de centro, ciclo o departamento. 3. Elaboración de un proyecto de formación específica. | | |
| Sesiones presenciales | Dos sesiones (8 horas) para la coordinadora. | | | Dependiendo de las actuaciones específicas que se requieran y demanden. | | |

Los centros cada vez van haciéndose más autónomos ya que al alternar sesiones formativas con asesoramiento externo a los centros y las sesiones de autoformación, los participantes van prosperando si necesitan de la intervención ajena, por lo que las sesiones con asesoramiento externo se van reduciendo notablemente (Chicote, Fabregat y Cañas, 2014).

En el portal PLC (citado anteriormente) podemos encontrar variedad de actividades y material. No quisiera detenerme en comentar cada uno de los recursos, ya que todo aquel que lo desee tiene acceso a él. Pero lo que sí quisiera exponer es la tipología genérica que presentan los dossiers, es decir, las actividades que se proponen.

A lo largo de este trabajo se viene defendiendo una metodología globalizada, es decir, capaz de integrar las diferentes áreas del currículo de tal forma que el alumnado reciba una enseñanza real. Una educación donde prime la interacción y el aprendizaje cooperativo, con el fin de asimilar que todos somos capaces de aportar algo nuevo que combinado con otras ideas hace resultar el aprendizaje como significativo. En cambio, si nos paramos a analizar superficialmente las actividades que se proponen en las diferentes guías, estas se encuentran

alejadas de la realidad de la que venimos hablando. Se muestran actividades aisladas, aunque sigan un orden lógico. Asimismo, no se desarrolla la interacción ni la comunicación entre iguales, y suelen ser presentadas como prácticas sistematizadas con preguntas y respuestas de carácter cerrado, tipo *cloze*.

Por ejemplo a la derecha se expone una actividad -Figura 3- de la guía titulada *Agua Clara*⁶, donde se integran las áreas de Lengua Castellana y Conocimiento del Medio en 1º de Educación Primaria. Como se puede observar la actividad planteada -Figura 3- es completamente cerrada e individual, pues se le proporciona a los alumnos un texto con diferentes huecos y a su vez, las palabras que deben de colocar en ellos, existiendo una única respuesta válida. Además, esta tipología textual no les sirve como modelo para posteriormente crear una nueva historia, ya que en la actividad posterior se trabajan las formas en las que podemos encontrar el agua en nuestro planeta.

Proyecto Lingüístico de Centro

¡Qué contenta estaba la gotita!


Y empezó su viaje.

Completa el final de la historia con las siguientes palabras:

viento pequeñas gotitas montañas

agua

De pronto empezó a soplar un fuerte _____ que hizo revolotear a todas las _____. ¡Qué divertido, viajaban a toda velocidad! La nube se iba alejando a toda prisa, abajo las personas eran cada vez más _____. Se alejaban a toda prisa de su playa y se acercaban a las altas _____. Hacía mucho, mucho frío y, casi sin darse cuenta, empezaron a caer gotas y gotas... Nuestra gotita no podía sujetarse más y cayó también.

 El agua del río estaba muy fría y no estaba salada como el agua de su playa y, además, iba rapidísima. La gotita hizo en su viaje nuevos amigos: un pez rojo, una simpática rana y un potrillo que bebía _____. Siguió deslizándose hasta llegar de nuevo al mar... ¡Qué viaje tan apasionante! Otra vez en casa y el verano había llegado; los niños y niñas volvían a jugar en la orilla del mar.




Figura 3 Actividad planteada en la guía *Agua Clara*.
Fuente: tomada del Portal PLC de la Junta de Andalucía

2. Descubrimos lo que ha escrito el mono mentiroso para despistarnos y decimos cuáles de las siguientes afirmaciones son ciertas o falsas.

- ♦ El pelo y las glándulas sudoríparas se encargan de mantener la temperatura de los mamíferos _____
- ♦ Los mamíferos sólo se han adaptado a vivir en la tierra _____
- ♦ Los mamíferos son los animales que dominan la tierra y el mar _____
- ♦ Las escamas recubren el cuerpo de las cebra _____

3. Para saber más, completamos las frases:

- ♦ La cría del orangután permanece hasta los _____ con sus padres.
- ♦ Las manchas de la piel les sirven a los _____ de camuflaje.
- ♦ Las ballenas aún conservan algunos _____ cerca de la boca.
- ♦ Los elefantes cubren su piel de _____ para evitar la desecación.

Figura 4 Actividad planteada en la guía *Una montaña de animales*. Fuente: tomada del Portal PLC de la Junta de Andalucía

Es más, en los cursos más altos de Educación Primaria pasa exactamente lo mismo. El ejemplo que se muestra a la izquierda -Figura 4- pertenece a la guía titulada *Una montaña de animales*⁷, en la que se proponen actividades al 5º curso y se integran las asignaturas de Conocimiento del Medio y Lengua Castellana.

⁶ http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/primaria/agua_clara.pdf

⁷ http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/primaria/una_montana_de_animales.pdf

De este modo, la relación que se intenta crear entre el desarrollo de un PLC y las prácticas presentadas en el mismo portal tienen como punto de partida un desarrollo comunicativo de la lengua, pero la cuestión es cómo se dinamicen posteriormente en el aula para que se desplieguen actividades globalizadas donde prime la reflexión y la comprensión de la realidad.

2.3. El PLC en la provincia de Cádiz



“Pensamiento positivo. El amarillo es el color de los rayos del sol y de la luminosidad, Optimismo. Concentración en el beneficio. Pensamiento constructivo; hacer que las cosas ocurran”

de Bono (1986)

2.3.1. Repercusión del PLC en Andalucía

Como se viene comentando a lo largo de este estudio, el PLC es un proyecto muy novedoso e innovador el cual garantiza la mejora de la competencia lingüística pero ahora bien, ¿cómo está repercutiendo este en Andalucía? ¿Realmente se están apreciando estas mejoras? ¿Este trabajo arduo cosecha sus frutos?

Recientemente, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa ha publicado una circular sobre detección de buenas prácticas educativas referidas a los programas del ámbito de la comunicación lingüística en el curso 2014-2015. El plan de actividades que propone esta agencia gira en torno a cuatro ejes de actuación: Transparencia, Información, Utilidad y Mejora. En ella, se hace un contraste basado en una serie de indicadores entre una selección de centros; algunos de ellos cuentan con un PLC y otros no⁸.

Entre los indicadores de evaluación podemos distinguir indicadores de rendimiento, indicadores de percepción y satisfacción e indicadores de proceso. El primer grupo miden el éxito de los diferentes programas con los que cuenta el centro, teniendo en cuenta la participación e implicación del profesorado y el alumnado. Los indicadores de percepción y satisfacción son aquellos que permiten conocer el contexto real así como el grado de satisfacción de las personas que se encuentran inmersas en el centro. Finalmente, los indicadores de procesos remiten información complementaria pero a su vez útil para el análisis de los resultados.

⁸ Si se desea ampliar información en torno a los criterios de selección de centros o un análisis más exhaustivo se facilita el siguiente enlace:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeeve/docs/bbpb/ling/CL_A.pdf

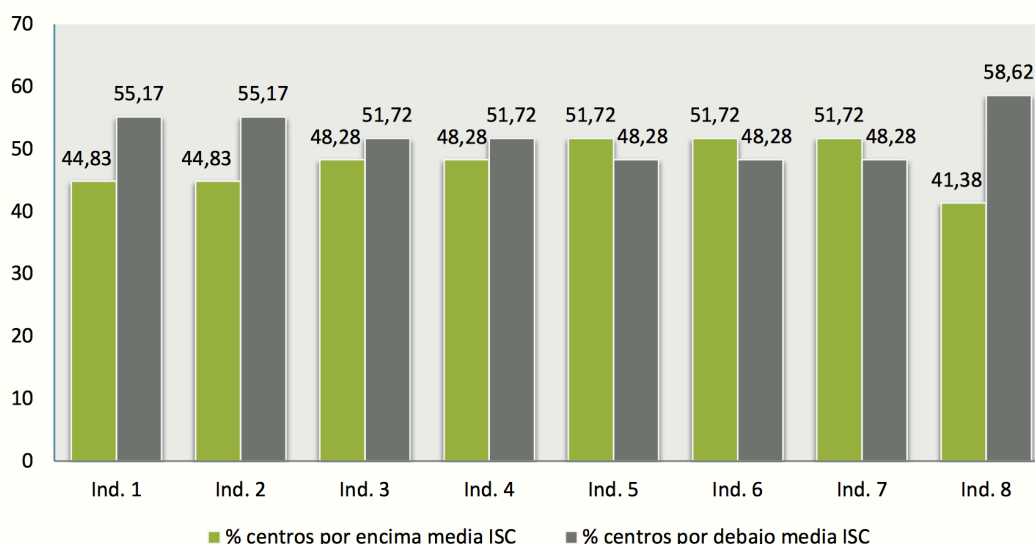


Figura 5 Análisis del rendimiento en centros que desarrollan el PLC. Fuente: tomado de AGAEVE; Detección de buenas prácticas educativas: Programas del ámbito de la Comunicación Lingüística, p. 21.

En la figura anterior -Figura 5- se muestran los diferentes indicadores haciendo una distinción entre los centros con PLC que superan la media ISC y aquellos que se encuentran por debajo. Quisiera hacer hincapié en el indicador 2 y 3. El primero de ellos se refiere al porcentaje de alumnado en los niveles altos (5,6) en comunicación lingüística (lengua española en la prueba ESCALA). Como se puede apreciar, el 44,83% de los centros se encuentran por encima de la media ISC, y el 55,17% por debajo de la media ISC. Aunque haya un porcentaje menor de centros con resultados por encima de la media la dispersión no es llamativa.

Por consiguiente, el segundo de ellos muestra el porcentaje de alumnado en los niveles bajos (1 y 2) en comunicación lingüística (lengua española en la prueba ESCALA). El 48,28% de los centros se encuentra por encima de la media ISC mientras que el 51,72% se encuentra por debajo. Este indicador reactivo simboliza un resultado positivo y es aquí donde puede apreciarse la recolecta de los primeros frutos del dificultoso trabajo que encierra un PLC.

Como se comentaba al inicio de este epígrafe, el PLC es un proyecto muy actual, pues se encuentra desplegando sus alas, por lo que si en este corto período de tiempo se puede apreciar una mejoría, aunque sea pequeña, en el dominio de la competencia lingüística debemos estar preparados para vivenciar grandes logros y apostar por un proyecto que encierra características muy efectivas para el aprendizaje significativo.

2.3.2. Centros gaditanos adscritos al programa. Centros gaditanos adscritos al programa

Estamos de acuerdo en que el PLC es un proyecto muy novedoso que garantiza el desarrollo y la mejora en la competencia lingüística pero ahora bien, ¿cuántos son los centros que se encuentran inmersos en este programa?

Antes de pasar a comentar el número de centros gaditanos inscritos en él, se ha considerado oportuno plasmar un análisis por provincias andaluzas que después va a permitir hacer un contraste con la región gaditana.

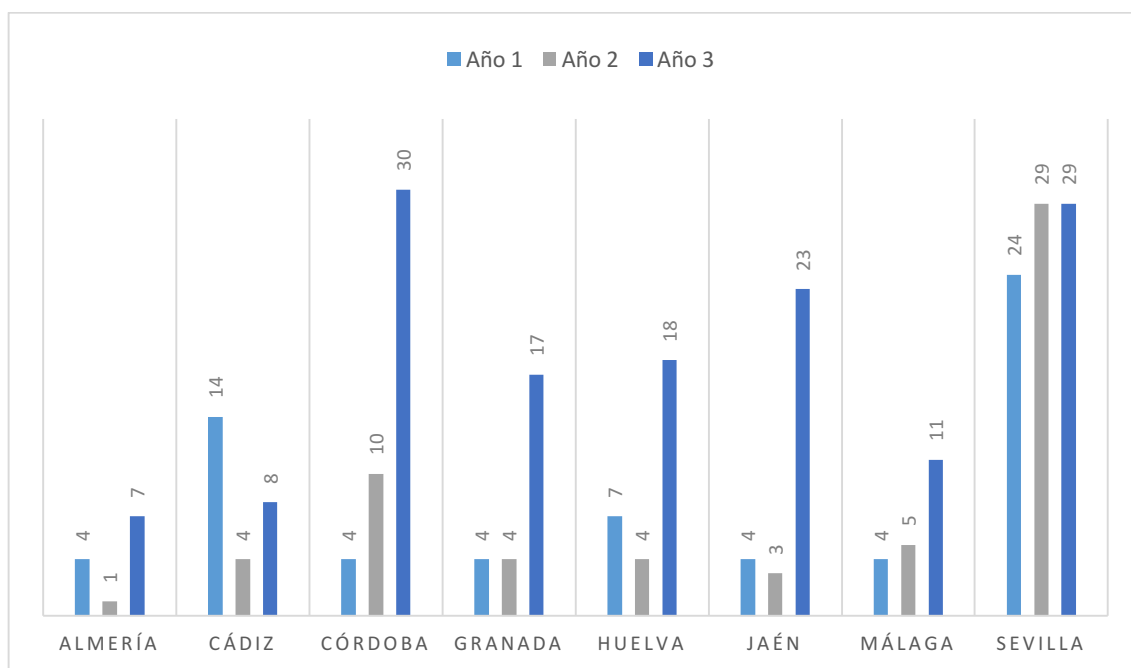


Figura 6. Relación de centros del curso 2016/2017 inscritos en el PLC. Fuente: adaptado del Portal PLC Andalucía.

Como se puede observar en la figura anterior -Figura 6-, Sevilla es la provincia con un número mayor de centros inscritos tanto en el año 1, 2 y 3. En cambio, Almería es la provincia que se encuentra menos inmersa en este proyecto.

En la mayoría de las provincias, destaca el número de centros que se hallan en su tercer año de trabajo. Este número muestra el trabajo enorme de captación que se llevó a cabo, ya que todavía la convocatoria no era pública y se accedía por invitación, como se comentó en epígrafes anteriores. En suma, un índice positivo es que aquellos centros que iniciaron sus andadas hace tres años siguen en la actualidad trabajando, dándonos a entender que realmente este tipo de proyectos les ha resultado fructífero y que, por consiguiente, quieren seguir trabajando y ampliando horizontes.

En cambio, se puede percibir un declive en la inmersión de nuevos centros en el curso escolar 2015/2016. Si contrastamos el número de centros admitidos hace tres años y el número de centros inscritos en este curso, las cifras son demoledoras (excepto en el caso de Sevilla y Cádiz). Todo ello puede apuntar a un desgaste en el profesorado por grandes cargas burocráticas (entre otras) así como la inestabilidad en la plantilla docente que sufren los centros andaluces e incluso, los centros españoles o el trabajo que desempeñan los asesores. Para llevar a cabo un proyecto de semejantes características es primordial que exista un consenso entre el equipo docente, así como una actitud positiva hacia el cambio para seguir creciendo. Si esta plantilla brilla por su desequilibrio y el profesorado cambia en cada curso escolar, difícilmente se puede construir una metodología y unos quehaceres a nivel de centro.

Una vez analizadas las provincias andaluzas, merece una especial distinción la provincia gaditana por la relación que guarda con el presente estudio.

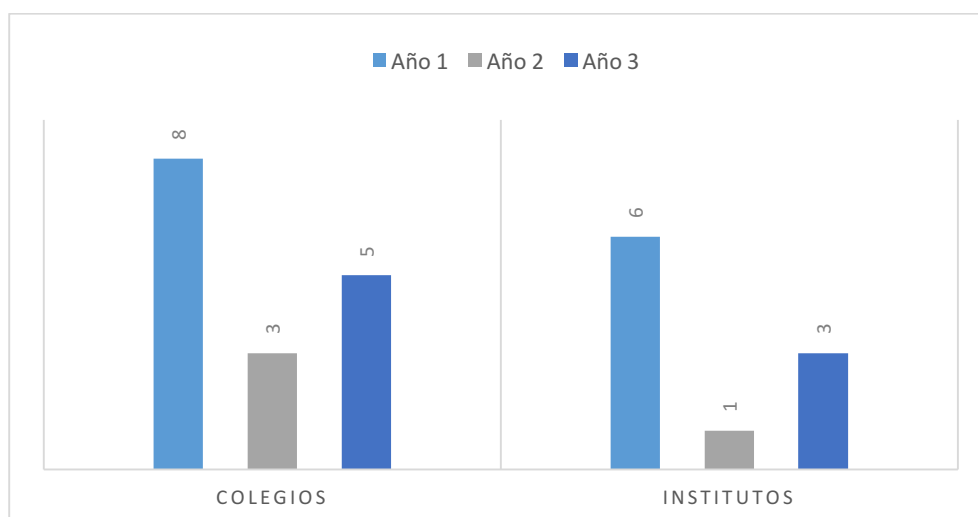


Figura 7 Relación de centros gaditanos del curso 2016/2017 inscritos en el PLC. Fuente: adaptado del Portal PLC Andalucía.

En esta ocasión se ha optado por diferenciar los centros admitidos según el año de trabajo en el que se encuentran y a su vez, el número de centros pertenecientes a institutos y a colegios. De este modo, las conclusiones recabadas pueden ser mucho más exhaustivas.

Como se puede apreciar en la figura anterior -Figura 7-, hace tres cursos escolares, los colegios inmersos en un PLC prevalecían sobre los institutos, aunque la diferencia tampoco resultaba abrumadora.

En cambio, de los centros que se encuentran en su segundo año de trabajo, tres corresponden a colegios y tan solo existe un instituto inscrito. Aunque el declive haya existido en las dos etapas educativas, parece ser que los centros de Educación Primaria-Infantil se han seguido interesando por dicho proyecto. No obstante, en ambas etapas la caída ha sido únicamente de dos puntos.

Llegados a este lugar, toca analizar el curso actual, es decir, año 2016-2017. En esta ocasión, se puede percibir un incremento atroz (en comparación a los dos años anteriores) en ambas etapas educativas. Son 8 los colegios inscritos para el curso actual y 6 institutos. Parece ser que el PLC se está dando a conocer en la provincia gaditana y, por consiguiente, se está generando un compromiso e interés entre los diferentes centros.

Estos datos muestran que la provincia de Cádiz está haciendo frente a las trabas y barreras comentadas anteriormente. Además, los asesores están llevando a cabo un trabajo excelente, ya que realizan cursos para sensibilizar al profesorado, acercar el programa a los centros e incluso detectan los contextos donde el PLC puede aportar al aumento de la calidad educativa. De este modo, se puede afirmar que el equipo PLC de la provincia de Cádiz es muy serio y se encuentra muy comprometido.

Solo queda esperar a que los números sigan creciendo de año en año y, en suma, se mantengan en cursos posteriores.

2.4. Planteamiento de la enseñanza de la Lengua

Como se adelantaba en el año 2015 en mi Trabajo Final de Grado, *Escritura y creatividad a través del currículo integrado. Propuesta didáctica para el sexto curso de Educación Primaria*, a lo largo de los años, la enseñanza de la Lengua se ha ido reduciendo al aprendizaje de la gramática y en cambio, las otras destrezas se han ido quedando en el olvido. La más afectada es sin duda la expresión oral, la cual tiene un gran valor durante la etapa de Educación Infantil y sin embargo, es casi nula en Educación Primaria. ¿Pero es así como realmente se interioriza la lengua y por consiguiente, somos capaces de utilizarla? “El perfeccionamiento de la lengua solo se consigue leyendo, hablando y escribiendo, aunque esto es imposible porque los profesores tienen que dedicarse a dar demasiadas clases de gramática” (Alarcos, 1996, p. 332).

No obstante, en la década anterior, autores como Hymes (1972) ya empezaban a concebir la Didáctica de la Lengua de forma muy similar a como la entendemos hoy en día “una disciplina de intervención que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos” (Mendoza, 1996).

Resulta pues impensable que la lengua sea exclusivamente gramática, pues se trata de un proceso mucho más complejo, de un puzle de varias piezas interconectadas. O en otras palabras, la Didáctica de la Lengua explica y establece las metodologías más eficaces para el aprendizaje, haciendo uso de un código. Así pues, siguiendo a Carlos Lomas (1999), urge la necesidad de estudiar nuestro propio lenguaje y de qué manera se utiliza este, es decir, de qué forma nos comunicamos. Podemos hablar de dos grandes paradigmas, los cuales establecen la manera de enseñar la lengua de dos formas muy diferentes:

Tabla 5

Paradigmas de la Didáctica de la Lengua. Fuente: adaptado de Lomas (1999).

| PARADIGMA FORMAL | PARADIGMA FUNCIONAL |
|---|---|
| Estudia la forma de la lengua. | Estudia la lengua en “funcionamiento real”. |
| Comunicación inexistente. | Basado en la comunicación. |
| Formado por: <ul style="list-style-type: none">• Estructuralismo ⁹• Generativismo ¹⁰ | La lengua es hablada por un hablante vivo en un contexto comunicativo. |
| | Uso de la lengua. |
| | Contempla las siguientes disciplinas: <ul style="list-style-type: none">• Gramatical ¹¹• Sociolingüística ¹²• Discursiva o textual ¹³• Pragmática ¹⁴ |

De este modo, el uso de la lengua requiere mucho más que el estudio de la gramática. Reclama la puesta en práctica e interconexión de dos técnicas que resultan ser complementarias: la lectura y la escritura. En la escuela actual dedicamos un sinnúmero de sesiones para el aprendizaje de estas destrezas, las cuales deberían garantizar un buen manejo del código tanto hablado como escrito y, sin embargo, los resultados no resultan ser brillantes. ¿Qué es lo que está sucediendo? ¿Qué deberíamos de cambiar?

En muchas ocasiones se dan por aprehendidas una serie de habilidades que son necesarias para enfrentarse a cualquier tarea. Habilidades como la presentación de un escrito, la estructura de una carta o incluso de una exposición oral requieren de un proceso de asimilación.

⁹ Nace con Saussure a principios del s. XX. Entiende la lengua como un sistema de signos que nos transmiten información. La lengua es algo externo, la sistematiza dejando fuera el habla.

¹⁰ Defendido por Chomsky a mediados del s. XIX. Intenta corregir los errores de la teoría anterior. Incluye el habla pero se basa en un hablante oyente ideal, como si todos nuestros discentes fueran dos gotas de agua. Sustentado en un modelo de gramática universal. La actuación comunicativa queda fuera del proceso.

¹¹ Conjunto de reglas que permite escribir correctamente.

¹² Habilidad de adaptarse y utilizar el registro adecuado según la situación en la que se encuentre el hablante.

¹³ Código que permite estructurar la lengua según el texto que se elabore. Ejemplo: Estructura de una carta.

¹⁴ Ciencia que estudia los códigos ocultos en situaciones comunicativas.

Desde esta concepción se anima a todos los docentes a buscar nuevas ideas o enlazar concepciones ya creadas con la finalidad de desarrollar una metodología acorde a la realidad, brindándole la utilidad que merece.

2.5. Metodologías activas

Antes de profundizar en este apartado, resulta interesante definir el concepto de metodología. Partiendo de una definición generalizada, la Real Academia Española (en adelante, RAE), considera que un método es el “modo de obrar o proceder, hábito costumbre que cada uno tiene y observa”. Sin embargo, esta concepción queda muy lejos de lo que se entiende en educación por metodología, ya que son varios los elementos que influyen de manera directa y que, por consiguiente, han de tenerse en cuenta.

Es cierto que cada profesor puede hacer suya una metodología diferente, pero por el contrario, esta va a estar guiada por unos principios, los cuales pueden ser comunes a otras metodologías o por el contrario, opuestos. En efecto, Josefina Prado (2004: 90-91) nos propone una definición mucho más contextualizada:

La metodología es el elemento de la planificación docente que mejor refleja las ideas del profesor, su estilo didáctico, sus formas de entender y poner en práctica la acción docente; y está constituida por la manera de plantear y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de seleccionar y utilizar los medios, los recursos y las actividades adecuadas para conseguir los objetivos establecidos.

Es, entonces, función del docente seleccionar aquella metodología que sea más acorde al contexto y los contenidos a trabajar, desplegando la creatividad y el saber hacer. En suma, “no es necesaria la creación de una nueva metodología, sino actualizar los métodos existentes, a la luz del conocimiento psicopedagógico del que disponemos en la actualidad” (Zabala y Arnau, 2014, p. 7). En esta ocasión, el PLC se encuentra vinculado con el trabajo de las competencias y la metodología AICLE, las cuales se detallan en los siguientes apartados.

2.5.1. El trabajo de las competencias

Cada día es más frecuente emplear términos procedentes del mundo laboral al referirnos al ámbito educativo pero no se debe olvidar que la escuela “es un espacio surgido históricamente para el desarrollo de ciertos elementos de la competencia en comunicación lingüística” (Trujillo, 2015, p.10). De esta filosofía del lenguaje surgen pensamientos paradójicos que pueden

conllevar a confusiones. Es el caso de la palabra competencia, la cual procede del mundo laboral lo que conlleva que nos cuestionemos su significado y, en consecuencia, que se haga una distinción considerable entre el ámbito laboral y el ámbito educativo (Zabala y Arnau, 2014).

El término competencia nace en los setenta con el objetivo de delimitar todas aquellas acciones o habilidades que acrecentaban la producción. Claro que si en educación dicho vocablo encierra el mismo significado se debería de hacer un alto, pues difícilmente podría concebirse. En el ámbito educativo, se entiende competencia por “la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y, especialmente, cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación” (Zabala y Arnau, 2014, p. 9).

Para desarrollar las competencias se necesita una actuación competente, la cual consiste en “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de forma interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007 en Zabala y Arnau, 2014, p.14).

Es decir, para que los discentes sean competentes deben saber, saber hacer y saber ser, lo que corresponde a los llamados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los autores Zabala y Arnau (2014), afirman que si se ahonda en la comprensión del término competencia, se pueden destacar una serie de características las cuales se detallan a continuación:

- Las competencias implican una actuación eficiente ante una situación problemática contextualizada. La situación determinada es clave para garantizar el éxito del desarrollo competencial.
- Las competencias educativas son sinónimas de actuaciones, no de personas. Es decir, son las acciones las que son competentes y no el sujeto.
- Existen grados de competencia debido a que cualquier acción puede conllevar más o menos éxito y eficacia y esto dependerá del grado de aprendizaje y del dominio.

Por otro lado, Zabala y Arnau (2014) señalan la importancia de la significatividad de las actividades que se planteen. Estas deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y plantear contenidos que resulten funcionales y adecuados al nivel del discente, o lo que es lo mismo, proponerles un reto que sea posible abordarlo. Asimismo, debe tener la finalidad de provocar un conflicto cognitivo que les obligue a establecer relaciones entre contenidos asimilados y nuevos.

2.5.2. AICLE

Brinton, Snow and Wesche (1989) y Snow (1998) fundadores de la metodología AICLE en los EE.UU., promulgaron la enseñanza basada en la integración de contenidos desde las distintas áreas haciendo uso de la lengua vehicular. Es decir, el despliegue de todas las habilidades lingüísticas desde las diferentes materias del currículum (Madrid y Madrid, 2014).

La metodología AICLE no aúna sus prácticas de enseñanzas en un único método, sino que dependiendo de aquello que se trabaja se utiliza el más adecuado; proyectos, resolución de problemas, marionetas, dramatización, flashcards, etc. O dicho de otra manera, la metodología AICLE es flexible en cuanto a forma además de dinámica, ya que se ponen en juego tanto AL como ANL, integrando la lengua extranjera en todo el currículum y sirviendo de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Madrid y Madrid, 2014). De este modo, la cooperación entre todo el equipo docente resulta ser un factor clave, ya que los profesores pertenecientes a ANL son también profesores de lengua y, por lo tanto, agentes encargados de desarrollar la competencia lingüística.

Como en cualquier método, en AICLE existen autores que se encuentran a favor y otros muestran una actitud contrapuesta. En la siguiente tabla se sintetizan ambos pensamientos:

Tabla 6

Argumentos a favor y en contra de la enseñanza AICLE. Fuente: adaptado de Madrid y Madrid, 2014.

| A FAVOR | EN CONTRA |
|--|--|
| <i>Autores: Hakuta (1986); Greene (1997); Coyle, Hood y Marsh (2010); Madrid y Hughes (2011)</i> | <i>Rosell y Baker (1996); Glen (1997); Cisneros (2008)</i> |
| Influencia positiva de carácter cognitivo. | El alumnado extranjero no interioriza el idioma del país. |
| Proceso que acerca al alumnado cerca del hablante nativo (después de 6 años cuando se recibe una enseñanza de inmersión total ¹⁵). | La L1 es abandonada para prestar una mayor atención a la L2. |
| Las ANL no se muestran perjudicadas. | Pueden existir interferencias entre la L1 y la L2. |
| El uso de la L2 no perjudica el desarrollo de la L1. | El aprendizaje bilingüe o plurilingüe puede desencadenar bloqueos o rechazos hacia algunas actividades propuestas. |
| Se desarrolla una educación cultural a largo plazo. | |
| Ayuda al aprendizaje de un tercer idioma. | |
| Aumenta la capacidad metalingüística. | |
| Desarrolla una serie de actitudes y valores hacia las lenguas. | |
| Aumento del interés y motivación en las aulas. | |
| Desarrollo natural de la competencia lingüística. | |

¹⁵ Se inicia en la etapa preescolar. Los contenidos se reciben completamente en lengua extranjera (L2). En Primaria, se introduce gradualmente la Lengua materna (L1).

Además de otros puntos de vista, la puesta en práctica de AICLE viene recomendándose. Como queda reflejado en la tabla anterior, el desarrollo de esta metodología propicia un desarrollo de la competencia lingüística en situaciones naturales, aumentando la significatividad de las tareas y, por consiguiente, propiciando un aprendizaje a largo plazo. Todas las áreas del currículum se encuentran contextualizadas, por lo que el alumnado percibe una continuidad y sentido entre ellas. Asimismo, al interiorizar otra lengua, se está desarrollando íntegramente al discente, siendo este capaz de enfrentarse al mundo internacional. Existe una comunicación muy alta entre el profesor y el alumno e incluso entre alumnado. En definitiva, “la experiencia demuestra que el AICLE puede beneficiar no solo a los alumnos capaces y de alto rendimiento sino a todos” (Madrid y Madrid, 2014, p. 33).

Es cierto que la puesta en práctica de un modelo tan innovador y dinámico conlleva alguna que otra dificultad. Como se ha comentado anteriormente, se trata de una metodología caracterizada por su flexibilidad, y esto, a pesar de ser un punto a favor, puede convertirse en debilidad. En efecto, los docentes pertenecientes a ANL pueden sentir cierta inseguridad debido a no dominar la competencia lingüística que puedan desarrollar los especialistas de materias en lenguas. No obstante, es algo que podría subsanarse con formación continua y específica.

Por otro lado, la falta de materiales tangibles necesarios para la puesta en práctica de las actividades programadas conlleva que los docentes tengan que dedicarle mucho tiempo a elaborarlos, llegando a ser un proceso costoso. Además de ello, “en España, aunque ha mejorado la situación, aún se detecta una falta de apoyo social de la prensa y medios de comunicación, que raramente emiten programas de interés para alumnado en otras lenguas” (Madrid y Madrid, 2014, p. 47).

La influencia del estudio de diferentes lenguas se ha convertido en un requisito imprescindible para comprender el mundo plurilingüe en el que vivimos y ser capaces de dominar la información, comunicándonos e involucrarnos en la sociedad. Es cierto que en estos últimos años y especialmente, este último año 2016, la enseñanza andaluza ha avanzado a pasos gigantescos en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere. El caso más claro es la inclusión de una segunda lengua (Francés) en los cursos de 3º y 5º y, con el propósito de introducir el idioma paulatinamente en toda la etapa de Educación Primaria. No obstante, todavía nos queda un largo camino por recorrer para garantizar una enseñanza lingüística de calidad.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surge de la reflexión debida a la necesidad del desarrollo de la competencia lingüística. El contacto y conocimiento de este programa de innovación educativa en la asignatura de *Problemáticas Relativas a la competencia en la Comunicación Lingüística y la Interacción del Conocimiento en el Currículum Escolar (CCI)*, generó una serie de dudas e incertidumbres que me llevaron a profundizar en la temática.

Cabe destacar que algunos de los siguientes apartados que aquí se exponen, fueron planteados con anterioridad en la *Introducción al Trabajo Fin de Máster*, por lo que existe un paralelismo entre ambos, sirviendo como borrador que sustenta las bases de la investigación.

3.1. Justificación del estudio y antecedentes de la investigación

La escuela no puede dejar correr los años, ni tan siquiera los días, basándose en concepciones antiguas, sino que requiere de una reflexión por parte de todos los agentes implicados en el sistema educativo, tratando de descubrir qué se debe cambiar. Una vez detectadas las necesidades es el momento de poner en práctica mecanismos innovadores y eficaces que lleven a cabo hacia cualquier innovación, concepto ya comentado la fundamentación teórica.

En suma, la educación actual, la escuela del siglo XXI, tiene unas necesidades e intereses específicos a esta sociedad, intrínsecos a ella. Esta sociedad debe de ser dinámica lingüísticamente hablando, es decir, los ciudadanos que pasen por el sistema educativo de hoy han de ser formados de forma plurilingüe, y por ello recaen una serie de exigencias en la institución educativa. Se trata de un reto que supera muchas fronteras, lo que corresponde a formar un alumnado que sea capaz de comunicarse en diferentes lenguas, tanto de forma oral como escrita.

El PLC no pasa por alto esta transformación social de la que se viene hablando, sino que hace frente a ella. El desarrollo de la competencia lingüística es indiscutible ya que mediante este proyecto se proporcionan experiencias de aprendizaje que permiten una comunicación e interacción diversa, ya que ambas conviven en un mismo escenario. No obstante ello no implica que sean sinónimas, pues la interacción puede ser entendida como el intercambio de comunicación entre dos o más personas y en cambio, la comunicación es un proceso que tiene como objetivo transmitir una información específica a los diferentes participantes, provocando un diálogo. Por ello, la puesta en práctica de un proyecto con características tan específicas va a repercutir favorablemente en la mejora de la competencia lingüística, haciendo frente a la problemática detectada en el centro en el que se desarrolla la presente investigación.

Aunque los Proyectos Lingüísticos de Centro sean propuestas muy novedosas, existen multitud de trabajos que defienden y experimentan la mejora de la competencia lingüística. Destacar *El aprendizaje integrado en la lengua española y los contenidos de ANL en los proyectos lingüísticos de centro*, escrito por el investigador Alejandro Gómez Camacho en el año 2012. En este artículo se ofrece una propuesta específica a través de una metodología que permite integrar la lengua española en contenidos de ANL. Del mismo modo, la propuesta es también aplicable en la educación bilingüe y atiende a la diversidad.

También merece una mención especial el investigador Fernando Trujillo Sáez, el cual ha escrito numerosos artículos sobre el PLC e incluso cuenta con un blog¹⁶ dedicado a ello. Mencionar el artículo *La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones* (2010). En él nos muestra como el PLC permite el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística dentro del aula, poniendo a disposición los recursos y materiales necesarios. Desde este artículo, el autor propone un diseño de PLC en el que se tienen en cuenta las diferentes esferas en las cuales tendría que incidir dicha competencia.

Asimismo, es de obligado cumplimiento hacer un alto y dedicar unas palabras al Monográfico dedicado a los PLC en Julio del 2015, ya que ha sido uno de los ejemplares que ha hecho posible el presente estudio. Este se divide en tres grandes bloques: bases, desarrollo y casos prácticos. Presentado por Fernando Trujillo (2015, p. 8):

Los proyectos lingüísticos de centro (PLC) articulan todos los recursos y posibilidades que tiene una escuela o un instituto para desarrollar de manera eficaz la competencia lingüística, entendida esta de manera global, en contextos formales e informales, poniendo en juego diversos textos, formatos, soportes y canales. Porque se trata mucho más que el aprendizaje de un simple código.

3.2. Objetivos y preguntas de investigación

3.2.1. Objetivo general de la investigación

El objetivo general que persigue el presente estudio es el de contrastar el funcionamiento y la repercusión del PLC del centro X en la calidad educativa, tomando como referencias las creencias, opiniones y actuaciones de los agentes implicados.

¹⁶ <http://fernandotrujillo.es/tag/plc/>

3.2.2. Objetivos específicos de la investigación

Del interés del objetivo general, surgen otros objetivos específicos los cuales ayudan a dar respuesta al mismo:

- Conocer la actitud del profesorado hacia el PLC.
- Contrastar las prácticas metodológicas más extendidas en un centro X mediante el análisis de documentación del centro en cuestión.
- Conocer el perfil del profesorado que se implica en el proyecto.
- Conocer el uso que se le da a las L2 dentro y fuera del centro haciendo uso de estudios contrastados.
- Detectar debilidades y fortalezas del proyecto.

3.2.3. Preguntas de la investigación

Las preguntas de investigación que se plantean en el presente estudio quedan organizadas de la siguiente manera:

1. ¿Cuáles son los procesos que se llevan a cabo para implementar un PLC?
2. ¿Qué dificultades se han de afrontar para que el PLC sea un proyecto vivo y auténtico en un centro educativo?
3. ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado en relación a este proyecto?
4. ¿Cómo repercute el PLC en la competencia lingüística?
5. ¿Cómo repercute en la calidad educativa en el centro la implementación de un PLC?

3.2.4. Población y muestra

El estudio se ha puesto en práctica con los 15 docentes que conforman la plantilla del centro. No se llevó a cabo ninguna selección del profesorado, sino que se les ofreció la posibilidad a la población total, coincidiendo de este modo la población con la muestra. En otras palabras, se trata de una muestra censal, es decir, corresponde a la porción que representa a toda la población y por ello, coincide la población con la muestra.

3.3. Contextualización

3.3.1. Descripción del centro de la investigación

Para poder desarrollar la presente investigación ha sido crucial conocer el contexto y el entorno en el que se encuentra ubicado el centro, siendo este nuestro objeto de estudio. Cabe destacar que se llegó a un acuerdo de confidencialidad entre centro e investigadora, por lo que no aparecerá en ningún momento el nombre del centro en cuestión ni tampoco las personas que han participado en la investigación.

El centro donde se ha llevado a cabo la investigación es de carácter público, mixto y bilingüe. Se encuentra ubicado en una localidad cercana a la capital, concretamente en un barrio obrero; presenta un nivel socio económico medio-bajo.

Se trata de un colegio pequeño de unos 200 alumnos, pues únicamente cuenta con una línea. Estos se encuentran distribuidos en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.

El alumnado que asiste a este centro no proviene únicamente de la barriada obrera donde está emplazado el mismo, sino que existe diversidad dentro del alumnado. En los últimos cursos escolares, la incorporación de inmigrantes de distintas procedencias se ha visto incrementada. Entre esta diversidad destacan marroquíes, dominicanos, cubanos, uruguayos y alemanes.

Por otro lado, el claustro está formado por 15 docentes de mediana edad. La plantilla docente es muy estable, ya que el 80% de la misma es definitiva en el centro, aspecto que ayuda a llevar a cabo numerosos proyectos que propician un aprendizaje íntegro. Para ello, las estrategias de coordinación son imprescindibles así como los procesos de formación permanente y el plan de acogida para el profesorado de nueva incorporación en el centro, garantizando de este modo sostenibilidad al proyecto.

Las familias se preocupan por el desarrollo de sus hijos y a su misma vez, se encuentran muy involucradas en el AMPA. Cada vez la participación es mayor, sintiéndose estos partícipes de diversas actividades del centro como juegos tradicionales, mercadillos, celebración del día de Andalucía, etc. Este lazo permite que los resultados académicos mejoren.

3.3.2. Planes a los que está sujeto el centro y su relación con el PLC

Como se comentaba en líneas anteriores, el centro está sujeto a varios planes y proyectos los cuales se encuentran vinculados directamente con el PLC. A continuación, se exponen en la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 7

Planes y proyectos vinculados al PLC en los que participa el centro

| <i>Nombre del proyecto</i> | <i>Vínculo con el PLC</i> |
|---|--|
| <i>Ecoescuela</i> | Aprendizaje de nuevos tecnicismos relacionados con la agricultura |
| <i>Línea metodológica ABN</i> | Desarrollo verbalizado ante la resolución de problemas, cálculos, etc. |
| | Desarrollo de pautas para explicar los movimientos realizados. |
| <i>Ajedrez (recurso educativo)</i> | Reflexión final que sirve como autoevaluación al dar por terminada una partida. |
| | Integración de saberes entre las diferentes Lenguas Extranjeras y la lengua oficial. |
| <i>Proyecto bilingüe</i> | Relación de contenidos comunes en las distintas áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas. |
| <i>Plan Lector</i> | Actividades que implican el trabajo de las destrezas orales en torno a una obra concreta leída con anterioridad. |
| <i>Clásicos Escolares</i> | Pone a disposición del alumnado habilidades y recursos que complementan de forma directa el currículo, desplegando la competencia lingüística. Está destinado al tercer ciclo. |
| <i>Familias Lectoras</i> | Espacio que permite la interacción entre las familias, los docentes y otro personal vinculado con la educación. En él se intercambian buenas prácticas de lectura y escritura. |
| <i>Creatividad Literaria</i> | Destinado al tercer ciclo. Integración de la competencia lingüística y la competencia digital, divulgando nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. |

3.4. Paradigma de estudio

El diseño de la presente investigación combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, pues “datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables” (Wilcox, 1993 en Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 70). De este modo, la investigación se centra dentro del paradigma interpretativo, ya que la finalidad del presente estudio es comprender y por consiguiente, investigar una realidad educativa concreta.

Esta investigación se ajusta al estudio de caso único, siendo “un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Bisquerra, 2004, p. 310). Es decir, cuando hablamos de casos nos estamos refiriendo en esta ocasión, a un centro único que merece prestar un interés especial y por ello es investigado.

Siguiendo la propuesta de Montero y León (2002), podemos diferenciar cinco fases para el desarrollo de cualquier estudio de casos:

1. *Selección y definición del caso*, es decir, se trata de escoger el caso concreto y definirlo, entendido como explicitar las esferas en las que el estudio se convierte de interés. Del mismo modo, hay que establecer los objetivos de la propia investigación.
2. *Elaboración de una lista de preguntas las cuales deben conducir la atención de la investigación*, aunque es muy importante que no nos rijamos únicamente a ellas y que estas no sean inamovibles, sino que pueden ir variando a lo largo del proceso investigativo.
3. *Localización de fuentes de datos*. En este momento debemos seleccionar los sujetos con los que vamos a trabajar y de qué manera va a ser obtenida la información. Es decir, llegar a una serie de acuerdos entre investigador y participantes y asegurarnos de que están dispuestos a participar.
4. *Análisis e interpretación*, siendo esta la fase clave de cualquier proceso de investigación. En ella se analizan situaciones, personas, es decir, algo concreto pero con el objetivo de que pueda expandirse y generalizarse, es decir, que sea útil para posteriores investigaciones.
5. *Elaboración de un informe*, dando una visión representativa de la investigación. Para ello, las descripciones deben de ser muy detalladas permitiendo que el lector se sumerja en la situación y pueda llegar a comprender lo que se le quiere manifestar, posibilitando reflexiones por parte del lector.

3.5. Metodología de estudio

3.5.1. Técnicas de recogida de información

Para llevar a cabo el estudio de caso único, se va a recoger la información desde tres esferas; profesorado, análisis de la documentación del centro y visión de un alumno en prácticas de 4º curso del Grado de educación Primaria de la mención de AICLE. De este modo, se garantiza un alto grado de validez haciendo uso de la técnica de la triangulación, entendida esta como “ uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119).

A continuación se muestra una tabla en la que se recoge de forma visual cada uno de los elementos que van a ser investigados:

Tabla 8

Instrumentos para la recogida de información. Fuente: elaboración propia.

| Agentes triangulados | Instrumento/s utilizado | Objetivos | Estructura | Fiabilidad | Validez |
|-------------------------------|--|---|--|---------------------|------------------|
| Profesorado | - Entrevistas a la directora y coordinadora del PLC (<i>Anexo II</i>) | - Indagar sobre las creencias y opiniones de los docentes sobre el Proyecto Lingüístico que han implementado en su centro | - 16 preguntas abiertas con posibilidad de reflexión | - Mediante expertos | Alfa de Cronbach |
| | - Cuestionarios al profesorado del Centro (<i>Anexo III</i>) | | - 30 preguntas respondiendo mediante una escala tipo Likert del 1 al 5 y 3 preguntas abiertas para la profundización | - Mediante expertos | |
| Documentación del Centro | - Check list (<i>Anexo IV</i>) | - Analizar la documentación de centro referida a la planificación docente desde una óptica de PLC | - 13 indicadores respondiendo mediante una escala tipo Likert del 1 al 5 | - Mediante expertos | |
| Visión de alumno en prácticas | - Entrevista escrita y profundización de sus respuestas (<i>Anexo V</i>) | - Indagar sobre las creencias y opiniones de un alumno en prácticas del centro que se encuentra estudiando el Grado en Educación Primaria con mención AICLE | - 19 preguntas abiertas con posibilidad de reflexión | - Mediante expertos | |
| | | | | - Mediante expertos | |

Para investigar acerca del **profesorado** se han confeccionado dos instrumentos. En primer lugar, se llevaron a cabo dos *entrevistas estructuradas*, una con la directora y otra con la coordinadora del PLC. Ahora bien, ¿qué entendemos por entrevista? “Es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 32). Pero en este caso, esta definición tan general queda muy alejada de las entrevistas que se han elaborado en la presente investigación. Aquí debemos hablar de las entrevistas etnográficas, entendidas estas como un proceso de intercambio de información que crea vínculos sociales entre el entrevistado y el entrevistador, pudiendo llegar a “desdibujar las identidades y jerarquías” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 33).

La entrevista está compuesta por 16 preguntas abiertas, es decir, posibilita la reflexión y proporciona información variada y útil. Este instrumento ha servido como punto de partida y aglutinamiento de información inicial. Ha sido elaborada teniendo en cuenta varios elementos: las personas a las que se iba a entrevistar, relación directa con los objetivos de la propia investigación y el rol que desempeñan estas personas en el centro.

Para conseguir un alto grado de fiabilidad en nuestras entrevistas, se ha contado con la participación de cuatro especialistas diversos: profesorado de la universidad, docentes de colegios e investigador sobre la temática. Las aportaciones que han realizado estas personas ha contribuido de forma directa en la mejora de las cuestiones planteadas.

El segundo instrumento creado para la recogida de información acerca del profesorado ha sido un *cuestionario*. El objetivo del mismo ha sido ampliar la información recabada en las entrevistas, por lo que los indicadores han sido elaborados una vez concluidas estas. Se entiende por cuestionario “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 186).

El cuestionario está constituido por una batería de 30 preguntas de las cuales 27 son cerradas y por lo tanto, deben responder atendiendo a una escala tipo Likert del 1 (en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo) y, 3 preguntas abiertas que permiten la profundización en la temática. De este modo, el cuestionario es de carácter mixto ya que aunque prime un enfoque cuantitativo, también se trabaja desde el enfoque cualitativo.

Para que estos cuestionarios cuenten con un alto grado de fiabilidad, se ha contado con la participación de tres expertos diversos así como de los expertos-tutores de la presente investigación, los cuales han aportado mejoras sobre el primer borrador. De este modo, los cuestionarios han contado con un doble filtro; expertos externos y tutores de la investigación que a su vez son expertos en la temática. Estos son considerados como el punto clave de la investigación, ya que concentra gran parte de información y permite una visión más amplia.

Por otro lado, se ha hecho un **análisis de la documentación** del centro en cuestión; “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón et al., 1995, p. 342). A diferencia de los cuestionarios y las entrevistas, el análisis documental necesita única y exclusivamente la reflexión y participación del investigador. Es decir, el investigador va a ser la figura clave para obtener información y registrar los datos obtenidos emitiendo unas conclusiones, “además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios” (Bisquerra, 2004, p. 349).

En la presente investigación se han analizado documentos oficiales internos (programaciones didácticas), y documentos oficiales externos. Para el análisis de las programaciones didácticas se ha confeccionado una *Check List* compuesta por trece indicadores que han de ser contestados atendiendo a una escala tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 en total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Para la fiabilidad de este instrumento, los dos tutores y yo hemos analizado las programaciones en cuestión haciendo uso de la *Check List* y se ha aplicado el Alfa de Cronbach en los resultados obtenidos, siendo estos muy favorables.

Por otro lado, el centro ha puesto a nuestra disposición el *informe definitivo de resultados del curso escolar 2015/2016 atendiendo a los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten Educación Infantil y Primaria*. Esta información resulta muy valiosa y útil ya que permite contrastar las concepciones y creencias que tienen los docentes del centro investigado sobre el PLC que están llevado a cabo y el desarrollo de la propia competencia lingüística. Es decir, permite valorar si realmente este proyecto repercute en la mejora de la competencia lingüística.

Finalmente se ha contado con *la visión de un alumno* que había realizado sus *prácticas* en el centro y, que además, estudiaba la mención de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) del Grado en Educación Primaria. Este agente ha permitido contrastar toda la información que se había facilitado a nivel interno y del mismo modo, buscar un paralelismo entre los contenidos que se trabajan en la facultad sobre la temática y la propia realidad. Para ello se ha elaborado una *entrevista estructurada*, la cual cuenta con una batería de 19 preguntas abiertas que posibilitan la reflexión.

Para la elaboración de dicho instrumento también se ha contado con la participación de expertos que han señalado aspectos que podrían mejorarse a la hora de exponer las preguntas o incluso, nuevas cuestiones que resultaban ser muy representativas.

La credibilidad de toda investigación viene dada por la triangulación, entendida como:

Un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno (Stake, 1994, p. 241 en Vázquez y Angulo, 2003).

De este modo, al contrastar una misma información por diferentes fuentes, ya sean personas o documentos, se lleva a cabo la técnica de triangulación. En la presente investigación se ha triangulado desde tres perspectivas:

- *Triangulación entre investigadores*, ya que los instrumentos elaborados han sido revisados por otros investigadores y expertos sobre el tema “asegurando una comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 44).
- *Triangulación metodológica*, haciendo uso del enfoque cualitativo y cuantitativo, siendo esta una investigación mixta. Es decir, se han empleado diferentes instrumentos para estudiar una misma realidad, ya que “es necesario contrastar los datos obtenidos a través de técnicas complementarias” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 45).
- *Triangulación de informantes*, “conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas”(Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 311). En la presente investigación se ha contado con la participación de varios sujetos que han permitido que la información ofrecida y analizada tenga un alto valor interpretativo.

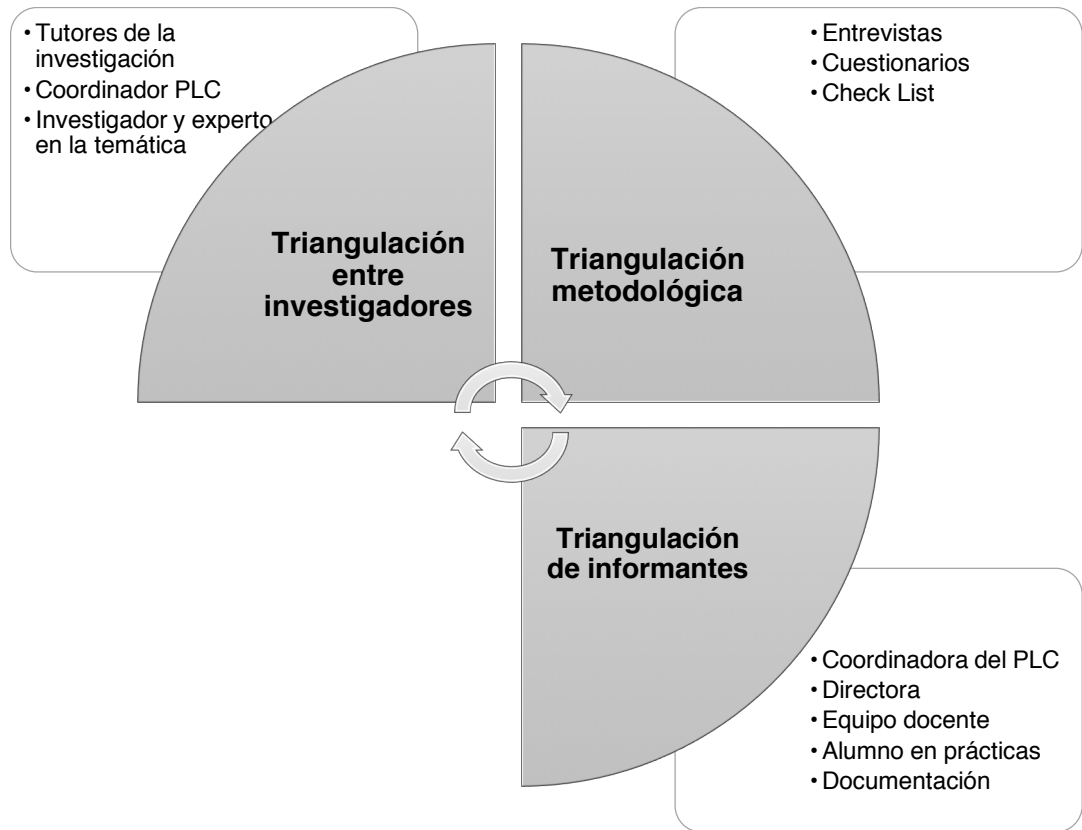


Figura 8 Proceso de triangulación. Fuente: elaboración propia.

3.5.2. Criterios éticos adoptados

Cuando la investigación se centra en el estudio de un caso en particular es inevitable que entren en juego los aspectos morales del investigador a la hora de tomar decisiones;

Afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral que, como tal, implica inevitablemente tomar decisiones, deliberar y elegir, Su importancia radica en las incidencias y las consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en las personas/colectivos que son objeto de investigación (Vázquez y Angulo, 2003, p. 20).

Por esta razón, en la presente investigación se han marcado los siguientes criterios éticos los cuales han sido adaptados de Vázquez y Angulo (2003):

- *Negociación* entre el investigador y los participantes. Es decir, se ha negociado la publicación de los informes así como la información a exponer.
- *Confidencialidad*, respetando el anonimato de las informaciones recabadas así como documentación que interfiera tanto directa como indirectamente en los resultados del alumnado.

- *Colaboración*, entendida esta como el derecho tanto a participar en la investigación como a negarse a ello.
- *Imparcialidad* en cuanto a los puntos de vistas particulares.
- *Equidad*, es decir, la no existencia de una jerarquía, sino que los participantes pueden hacer réplicas y discutir sobre los informes generados.

3.5.3. Fases de la investigación y temporalización

En la investigación llevada a cabo se han seguido las fases del proceso investigativo que proponen Rodríguez, Gil y García (1996):

1. *Fase preparatoria* (abril), siendo esta el punto de partida de la propia investigación. En ella podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera de ellas se ha reflexionado (como su propio nombre indica) sobre las bases que iban a sustentar la investigación. Es decir, se trata de una primera toma de contacto con la temática en la que se ha indagado sobre las concepciones y creencias en torno al PLC, construyendo de este modo un primer borrador referido al marco teórico conceptual. La etapa de diseño ha consistido en la planificación de las actividades e instrumentos, objetivos y sujetos que van a ser estudiados lo cual va a permitir la propia investigación.
2. *Fase de acceso al campo* (mayo y junio). En esta segunda fase, se ha ido accediendo de forma progresiva al centro a investigar. En un primer momento se realizó una visita en la que se conoció el colegio en cuestión y se les hizo saber las intenciones que perseguía la investigación. Se hizo mucho hincapié en la confidencialidad, manteniendo el anonimato en todo momento. Una vez acordados los límites, se accedió a participar en ella.
3. *Fase analítica* (julio y agosto). Una vez recabada toda la información es el momento de organizarla y llevar a cabo un análisis. Se trata de la pieza fundamental de cualquier investigación. En este caso, se ha triangulado la información como se detallaba en apartados anteriores.
4. *Fase informativa* (septiembre, octubre y noviembre). Se trata de la última etapa. En ella se han presentado y difundido los resultados. Se le ha entregado un borrador al centro con la finalidad de que devolvieran sus opiniones y verificaran la información divulgada.

A continuación, se expone una tabla donde se especifica el plan de trabajo llevado a cabo durante los ocho meses que ha durado la investigación:

Tabla 9

Plan de trabajo.. Fuente: elaboración propia.

Abril 2016

Segunda quincena

- Detección de necesidades
- Reflexión
- Primer encuentro con los tutores
- Planteamiento de los objetivos
- Primer diseño de la investigación

Mayo 2016

Primera quincena

- Búsqueda de bibliografía
- Elaboración de la estructura de la memoria de Introducción al Trabajo Final de Máster
- Tutorías varias para la concreción y resolución de dudas
- Análisis de las asignaturas cursadas en el máster y su vinculación con la temática del TFM
- Primera toma de contacto con el centro; visita a las instalaciones del centro y análisis de su funcionamiento

Segunda quincena

- Elección de los instrumentos y técnicas de recogida de datos
- Diseño de la entrevista a la directora y coordinadora del PLC
- Realización de las entrevistas

Junio 2016

Primera quincena

- Tutorías varias para la concreción y resolución de dudas
- Primera toma de contacto con el alumno en prácticas del centro
- Diseño de los cuestionarios para el profesorado
- Transcripción de las entrevistas (directora y coordinadora del PLC)
- Diseño de la entrevista al alumno en prácticas a partir de la información recabada en las entrevistas a la directora y coordinadora de PLC

Segunda quincena

- Realización de la entrevista al alumno en prácticas
 - Preguntas y respuestas de forma escrita por parte del alumno en prácticas

- Análisis de las mismas-
- Validación de los cuestionarios al profesorado.

Julio 2016

Primera quincena

- Transcripción de la entrevista al alumno en prácticas
- Recopilación de documentos del centro para su análisis

Segunda quincena

- Análisis de datos
-

Agosto 2016

- Análisis de datos

**Septiembre – octubre
2016**

- Redacción del presente estudio

Noviembre

- Conclusiones finales
 - Entrega de borrador a los participantes
 - Revisión y perfeccionamiento
-

4. INFORME: ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LOS DATOS



“¿Son correctos los hechos? ¿Son pertinentes? Los proporciona el pensamiento de sombrero blanco pero los pone a prueba el pensamiento de sombrero negro”

de Bono (1986)

Para llevar a cabo el desarrollo de los datos obtenidos así como los resultados, se ha establecido un sistema de seis categorías. Un sistemas de categorías es entendido como “la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos” (Bisquerra, 2004, p. 358).

A continuación se expresa la codificación que se ha diseñado para hacer alusión a los diferentes instrumentos de información:

Tabla 10

Codificación de los instrumentos empleados para el análisis de información. Fuente: elaboración propia.

| Instrumentos para la recogida de información | Codificación |
|---|---------------------|
| Cuestionario al profesorado del centro | CP |
| Entrevista a la directora del centro | ED |
| Entrevista a la coordinadora del PLC del centro en cuestión | EC |
| Entrevista al alumno en prácticas en el centro | EA |
| Check List | CL |
| Indicadores homologados sobre la mejora de la CL | ICL |

Asimismo, se ha elaborado un código de informantes (*Anexo VI*) el cual indica a quien corresponde cada testimonio en el cuestionario que se les ha divulgado al profesorado del centro.

Categoría 1 – Creencias y concepciones sobre la Didáctica de la Lengua

Instrumentos empleados para el análisis: CP

En cuanto se refiere a la primera categoría seleccionada, cabe destacar que del CP se extrae que casi todo el equipo docente está totalmente de acuerdo en que la Lengua ha de trasladarse al aula desde su enfoque instrumental e interdisciplinar. Tan solo un participante puntúa en el nivel cuatro la idea de que la enseñanza de la Lengua deba desarrollarse desde todas las áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Lo mismo sucede con la concepción de que el alumnado produzca textos de diferentes índoles en AL y ANL, premisa que se encontraría muy vinculada a la afirmación anterior. Aunque es cierto que en esta ocasión se hace necesario hacer un matiz; uno de los participantes se muestra muy en desacuerdo con dicho parámetro, lo cual llama bastante la atención ya que resulta contradictorio a los datos obtenidos en la afirmación anterior. Por este motivo quizás el participante ha podido confundirse o no comprender el significado de la cuestión.

Estos datos nos llevan a reflexionar profundamente y a apreciar que la concepción de Didáctica de la Lengua se encuentra consolidada en el equipo docente, mostrando una fusión entre profesorado de AL y de ANL en cuanto a la enseñanza de la Lengua se refiere. No cabría aquí la subdivisión por departamentos. Del mismo modo, se puede considerar que el peso de la enseñanza de la Lengua no recae únicamente en el profesorado de las AL, sino que el conjunto está dispuesto contribuir al desarrollo de la competencia lingüística.

En cuanto a si cada lengua tiene su lugar en el centro y por consiguiente, no existe una relación directa entre estas, más de la mitad del profesorado participante se encuentra en desacuerdo (nivel 1 y 2). Un 20% restante no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 10% está de acuerdo con la afirmación.

Estos datos llevan a apreciar que la concepción de Didáctica de la Lengua está consolidada en el claustro y a su vez defienden el trabajo interdisciplinar y la relación directa entre la enseñanza de las diferentes lenguas.

Por otro lado, el 100% de los participantes se encuentran muy de acuerdo en que el trabajo de la lectura y la escucha activa es indispensable y algunos de sus argumentos son los siguientes:

La lectura es la base de cualquier aprendizaje debido a su estrecha relación con la comprensión de los contenidos (D:01)

Cuanto más leamos y escuchemos activamente, más podremos mejorar nuestras destrezas lingüísticas y la expresión de nuestros sentimientos y razonamientos (D:02)

Este trabajo proporciona modelos que facilitan al alumnado la producción de textos propios (D:03)

En definitiva, podemos afirmar que los resultados obtenidos en esta primera categoría de análisis han sido muy positivos. Las creencias y concepciones que mantienen el profesorado participante se encuentran en consonancia con lo que se venía defendiendo en el marco teórico del presente estudio. La visión integradora e interdisciplinar de la lengua es el punto de partida para el desarrollo de la competencia lingüística, como afirmaba uno de los docentes encuestados: *La enseñanza de la Lengua es la base de las demás destrezas en primaria (D:04).*

Categoría 2 – Funcionamiento y organización del PLC en el centro

Instrumentos empleados para el análisis: CP, ED, EC, EA

En relación con la segunda categoría, referida al funcionamiento y la organización del PLC en el centro investigado, se descubre, gracias a lo que nos comenta la directora en la ED, que el PLC del centro surgió:

Porque vimos que era necesario coordinar todo lo que hacíamos en el centro a nivel lingüístico, tanto de español, como de las otras lenguas, para favorecer que los niños adquirieran un lenguaje de forma coherente por parte de todos los profesores. No que cada profesor hiciera lo que él veía conveniente. Eso también es verdad que está reflejado en el Proyecto de Centro, pero pensamos que a través del Proyecto Lingüístico iba a tener más peso y más entidad

La problemática detectada viene dada por una concepción errónea de la enseñanza de la lengua y, como se comentaba en la categoría anterior, el profesorado ha reconstruido sus esquemas y las habilidades lingüísticas que se despliegan en este centro resultan enriquecedoras. En suma, la coordinadora del PLC enfatizó en la EC lo que se viene comentando:

Surgió porque se detectaron carencias en comprensión y expresión oral y escrita, por lo que mediante este proyecto se pretende mejorar ambas. Para ello se desarrollan actividades de exposiciones y presentaciones de trabajos, desarrollo de una metodología común y participación en el medio socio-emocional

Por esa misma razón, los objetivos que se persiguen en el PLC del centro investigado se centran en el desarrollo de la comprensión y la expresión oral, aunque hacen hincapié (ED y EC) en que el desarrollo de la comprensión oral va a beneficiar de forma indirecta la expresión escrita, es decir, la forma en la que redactan los discentes.

Asimismo en las ED y EC se comentaba la participación íntegra del profesorado en el PLC coincidiendo con los datos obtenidos en el CP -Figura 9-:

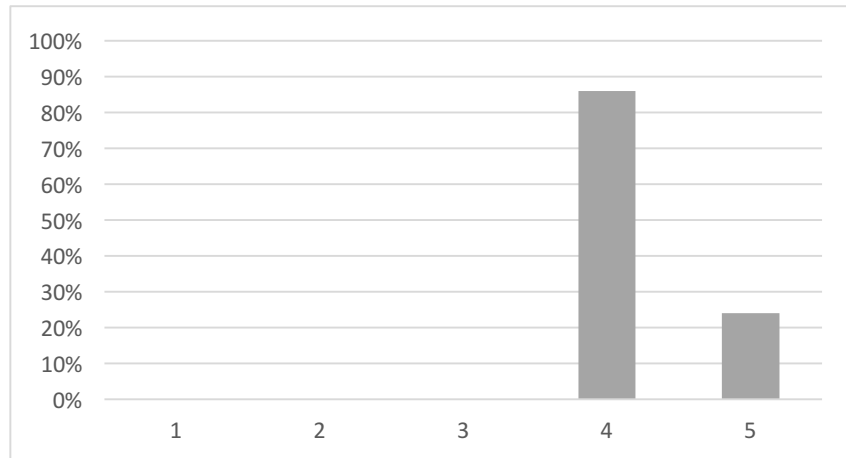


Figura 9 Resultados sobre la responsabilidad de que el PLC funcione es de todo el centro. Fuente: elaboración propia ¹⁷

Entre las estrategias incluidas en el PLC que benefician a mejorar el clima del centro, casi todos los participantes destacan la autoevaluación de las propias actuaciones, las asambleas y la escucha activa. En cambio, llama mucho la atención la reflexión que ha realizado uno de los encuestados: *Puede mejorar el clima pero también lo puede empeorar porque hay muchas personas implicadas, probablemente con intereses comunes pero quizás, también con intereses diferentes (D:05)*. De esta información se puede llegar a la conclusión de que a lo largo de la puesta en práctica de las diferentes actuaciones en torno al PLC han podido surgir ideas contrariadas, lo que ha podido provocar pequeñas discusiones.

En suma, el alumno que realizó las prácticas en el centro comentaba lo siguiente: *La comunicación de los profesores es muy buena, ya que son solo 15, pero repito que el hecho de estar saturados de trabajo hace que no hagan todo lo que debieran en este ámbito. Es mi opinión*. De esta información se podría considerar que los desajustes o falta de entendimiento pueden darse por este motivo, ya que el centro se encuentra inmerso en varios proyectos y por ello, la carga de trabajo es mayor. No obstante, este mismo agente afirma que ha apreciado un mejor funcionamiento en el centro desde el inicio de las prácticas hasta el final de estas, por lo

¹⁷ En adelante la escala de Likert que se presenta se entiende 1, en total desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 no del todo de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo.

que ello nos lleva a plantearnos que se pueden estar desarrollando habilidades que propicien un clima de trabajo favorable.

Categoría 3 – Metodología precisa para la puesta en práctica del PLC

Instrumentos empleados para el análisis: CP, ED, EC, EA, CL

En esta categoría se llevará a cabo un análisis de los diferentes elementos que se encuentran implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje los cuales constituyen las bases metodológicas.

Desde el CP, los participantes han coincidido en que las aulas son diversas y por ello, se deben proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Como se comentaba en categorías anteriores, el problema surge por las carencias detectadas en comprensión y expresión oral y escrita, y si se profundiza en la reflexión se puede suponer que esto es debido a la diversidad de alumnado de distintas nacionalidades con el que cuenta el centro, como se anticipaba en el epígrafe de contextualización. No obstante, esta no sería la única causa de la problemática detectada, pues todo grupo clase es único y dentro de él existe una serie de características intrínsecas, por lo que partir de la diversidad es clave para el desarrollo del PLC.

Asimismo, desde el CP afirman en consonancia que la participación de la familia es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se muestran algunas acciones que pueden llevar a cabo las familias recogidas en el CP:

Apoyando las actividades que el centro propone (D:04)

Siguiendo las sugerencias de actividades de los tutores (D:01)

A través de la organización de talleres, de eventos relacionados con días singulares, en la realización de trabajos de investigación en colaboración con los familiares, en actividades inclusivas que proponga el centro, como por ejemplo las lecturas inclusivas (D:06)

Desde este estudio se viene defendiendo la idea de cooperación entre el equipo docente, pero el papel que juega la familia adquiere un valor añadido y fundamental. Para que cualquier metodología de trabajo funcione, las familias deben estar implicadas y han de ser conocedoras del proyecto para que contribuyan en el desarrollo del mismo.

No obstante, aunque el equipo docente reclame la participación de las familias, no coinciden en que la participación se realice con asiduidad:

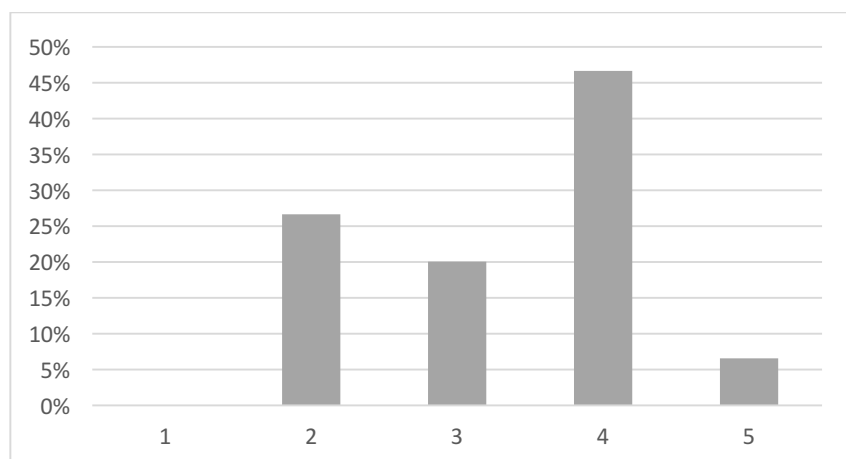


Figura 10 Resultados sobre la asiduidad con la que participan las familias en las actividades propuestas desde el PLC. Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico anterior -Figura 10-, las respuestas son muy dispares. Esto podría deberse a que en el CP se cuenta con la respuesta tanto de la etapa de Educación Primaria como Educación Infantil, pudiendo verse alteradas sus respuestas. Es decir, los resultados nos llevan a reflexionar que lo que podría estar sucediendo es que en alguna de las etapas la participación sea mayor, de ahí a la disonancia de los resultados.

En cuanto a si han modificado las metodologías con los procesos de implementación del PLC, gran proporción de la muestra ha estado de acuerdo. Esta afirmación estaría estrechamente vinculada al grado de participación del alumnado, pues afirman al unísono que este se encuentra implicado en las actividades propuestas desde el PLC, por lo que el papel que desempeña es completamente activo. En cuanto las modificaciones o incorporaciones que han llevado a cabo en las metodologías, se recogen desde el CP las siguientes respuestas:

Incorporando técnicas y estrategias más adecuadas para la consecución de los objetivos propuestos (D:04)

Rutinas y destrezas de pensamiento para lo que fue necesario un cambio en la disposición de las mesas, realizamos actividades de aprendizaje cooperativo, nos estamos formando en pedagogía teatral para aplicar nuevas metodologías en el aula de lengua extranjera (L2 y L3), etc, (D:07)

Sistematizar más si cabe: asambleas, cuentos... (D:08)

Aunque en donde todos los participantes coinciden es en la coordinación de la planificación con el profesorado del aula, del ciclo, de la etapa y de tránsito con etapas inferiores (Educación Infantil). En cambio, la coordinación sobre la planificación con el profesorado de tránsito con etapas superiores (ESO) parece que no ha sido ejecutado, ya que en las respuestas recogidas en el CP casi todas se concentran en la escala 1,2 y 3. Si se analizan detenidamente estos datos, se puede extraer que quizás, exista una mayor coordinación de la planificación con la etapa de Educación Infantil por estar inmersa en el centro y, en suma, en el PLC. En cambio, si el centro educativo de etapas superiores no tiene acceso a dicho proyecto, la coordinación se hace difícilmente llevadera.

Se detallan a continuación algunas de las propuestas de actuación desde el PLC que se recogen en la ED y EC:

Ahora mismo la coordinadora de PLC nos ha dado, de toda la secuencia que ha salido de todas las reuniones de PLC, cómo hacer una descripción, como hacer una narración, como hacer un cuento, como hacer... entonces eso lo estamos poniendo en práctica en todas las clases (ED)

A nivel de aula actualmente estamos trabajando la elaboración de una descripción, cómo hacer una narración y cómo hacer un cuento. Todo adaptado a cada ciclo. Por lo que también es a nivel de centro, ya que todo el centro sigue una misma dinámica, pero realmente el trabajo intensivo se centra en el aula. Asimismo, cuando se llevan a cabo exposiciones orales se sigue un guion detallado y además se hace hincapié en los gestos y la postura adecuada (EC)

Ahora bien, ¿coincide dicha metodología con las programaciones que utilizan en el aula? El centro nos ha proporcionado las programaciones que utilizan en sus clases y estas son las propuestas por Anaya. Los tutores de la presente investigación y yo hemos llevado a cabo un análisis de las mismas, seleccionando dos unidades didácticas, una de ellas perteneciente al AL y la otra al ANL. Además de ello, se han escogido dos cursos para considerar si existían diferencias entre ambos. Del análisis de la CL se extraen las siguientes conclusiones:

- No existen diferencias sustanciales entre las programaciones del AL y del ANL, por lo que no se va a hacer distinciones entre ambas en las observaciones que se detallan a continuación.
- Se coincide en que las actividades que se proponen no están del todo contextualizadas y que, por consiguiente, no se produce un aprendizaje significativo ya que las actividades no permiten que se construya el aprendizaje, sino que la respuesta viene dada, desarrollándose actividades de preguntas-respuestas cerradas.

- Se pueden hallar algunas propuestas cooperativas, pero no las suficientes para desarrollar habilidades comunicativas orales. En efecto, el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral es mucho menor que el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión escrita, dándole un valor preferente a estas últimas.
- Del mismo modo, los contenidos no se encuentran integrados desde las distintas áreas, entendiéndose estas como AL y ANL.
- Priman los contenidos de carácter conceptual y como se reflejaba anteriormente, las respuestas que se permiten no son abiertas, por lo que no se atiende a diferentes tipos de expresión; no se atiende a la diversidad.

Esta recopilación se encuentra totalmente confrontada a lo que debería ser una planificación docente desde una óptica de PLC. No obstante, esto no quiere decir que sean contrapuestas. El centro puede utilizar estas programaciones como base, pero dinamizarlas atendiendo a la visión de PLC. Es decir, si analizamos profundamente las programaciones, se puede considerar que el centro toma como punto de partida las unidades didácticas elaboradas por la editorial y posteriormente, las adapta acorde a su propia metodología, incluyendo actividades que propician a un aprendizaje significativo y que por tanto, invertiría todas las premisas comentadas anteriormente.

Para contrastar esta idea, la información aportada por la EA se convierte esencial, ya que este comenta que ha percibido la innovación en el centro de la siguiente manera:

El centro me ha sorprendido mucho y positivamente. Es un centro con unas características muy particulares, ya que es un centro pequeño, de una sola línea, con bilingüismo, y con un profesorado muy preparado y comprometido con la innovación educativa

Con esta afirmación, no cabe duda que el profesorado adapta dichas programaciones. De este modo, se puede percibir una conexión entre el PLC y los agentes, elementos y contenidos implicados en él, influyendo positivamente en el desarrollo del programa.

Categoría 4 – Desarrollo de la Competencia Lingüística mediante el PLC

Instrumentos empleados para el análisis: CP, EA, ICL

En cuanto a si se ha notado una mejoría notoria en el desarrollo de la competencia lingüística desde la implementación del PLC en el centro la respuesta es afirmativa, pues el gran grueso de participantes responden en el CP en la escala de 4. Por consiguiente, el desarrollo de la competencia lingüística empieza a repercutir en los resultados académicos. Algunos relatos en el CP que merecen ser destacados se exponen a continuación:

Se va notando mejoría en los resultados académicos, pero teniendo en cuenta que nuestro PLC se centra en destrezas orales y las pruebas oficiales siguen midiendo las destrezas escritas, aún necesitamos más tiempo para su valoración real (D:09)

Hemos implementado las actuaciones este curso y ya estamos viendo algunos resultados. Será en los próximos años cuando realmente esperamos ver las repercusiones a nivel académico (D:02)

Pero parece ser, que esta categoría cuenta con un arma de doble filo, ya que desde la EA se recoge lo siguiente en cuanto a la apreciación del desarrollo de la competencia lingüística:

Sinceramente no mucha. Solo he estado unos meses y no he notado grandes cambios ni en funcionamiento del centro ni en los alumnos

No obstante, como comenta el participante, el tiempo que ha estado en el centro quizás no ha sido el necesario para determinar si el desarrollo de la competencia lingüística ha sido efectivo o no. Del mismo modo, se debe recordar que el PLC de este centro se encuentra en el año 1, por lo que quizás también sería demasiado pronto para hacer suposiciones, ¿o no?

Para ello, se han analizado los ICL, los cuales permiten la construcción del siguiente análisis: El alumnado de 2º de Educación Primaria del centro que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de comunicación lingüística parece ser considerable si se compara con centros con un ISC similar o dentro de la misma zona educativa:

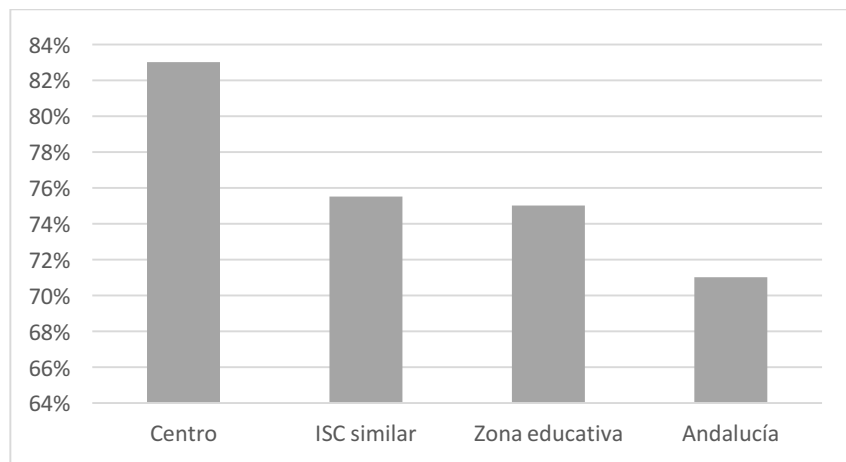


Figura 11 Alumnado de 2º de Educación Primaria en el año 15/16 que alcanza un dominio alto en la Competencia Lingüística. Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la figura anterior -Figura 11-, el centro se encuentra por encima tanto de la media del ISC similar como de la zona educativa y de Andalucía. Estos resultados vienen delimitados por pruebas externas, concretamente las pruebas Escala. Además, si profundizamos en el análisis, cabría añadir que el progreso del mismo centro se ha visto alterado positivamente en relación a cursos pasados; curso 13/14 78% y curso 14/15 82%. En este momento, se podría empezar a hablar de una mejora en la competencia lingüística.

En suma, si nos detenemos a analizar al alumnado de 2º de Educación Primaria que globalmente alcanza un dominio bajo en la competencia básica de comunicación lingüística el indicador se convierte en reactivo, ya que la excelencia se sitúa en el 0% y el centro obtiene una media de 1,39% en el curso 15/16. En cambio, el ISC similar es de 3,83% mientras que la zona educativa presenta un 4% y Andalucía un 6,09%. Estos datos vuelven a contrastar lo que se afirmaba en el párrafo anterior.

En cuanto al cumplimiento de normas de convivencia en enseñanzas básicas los datos que se obtienen son los siguientes:

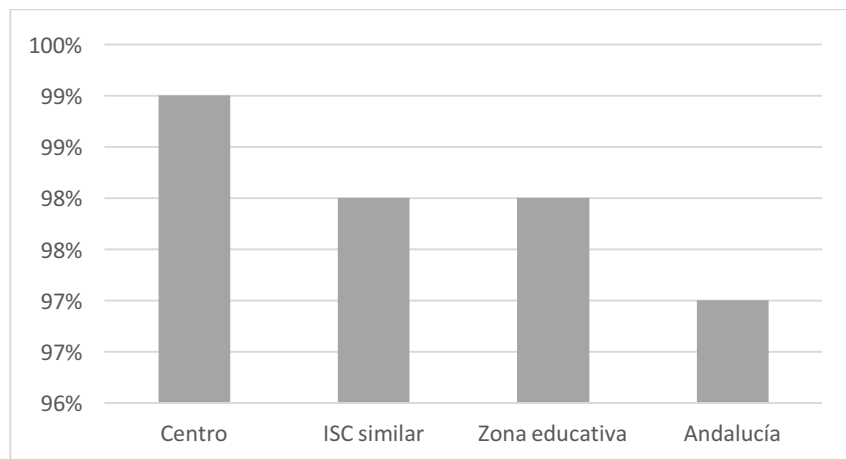


Figura 12 Grado de cumplimiento de las normas de convivencia en enseñanzas básicas durante el curso 15/16. Fuente: elaboración propia.

Es cierto que la dispersión de datos es mínima pero aún así -Figura 12-, el centro se encuentra por encima. En efecto desde el PLC se llevan a cabo actividades de convivencia repercutiendo de forma positiva. En el *Anexo VII* se adjunta una fotografía del rincón del diálogo. Cuando sucede algún altercado en el centro, los discentes se dirigen a uno de los cuatro rincones que tiene idénticos a este. El que quiere empezar a hablar se sitúa en el lado de la boca y el que escucha en el lado de la oreja. Posteriormente cambian sus papeles y llegan a un acuerdo.

Hasta este punto todo lo comentado han sido luces y ahora, llega el momento de hablar de las sombras, las cuales van a aclararse con la lectura que se va a realizar posteriormente.

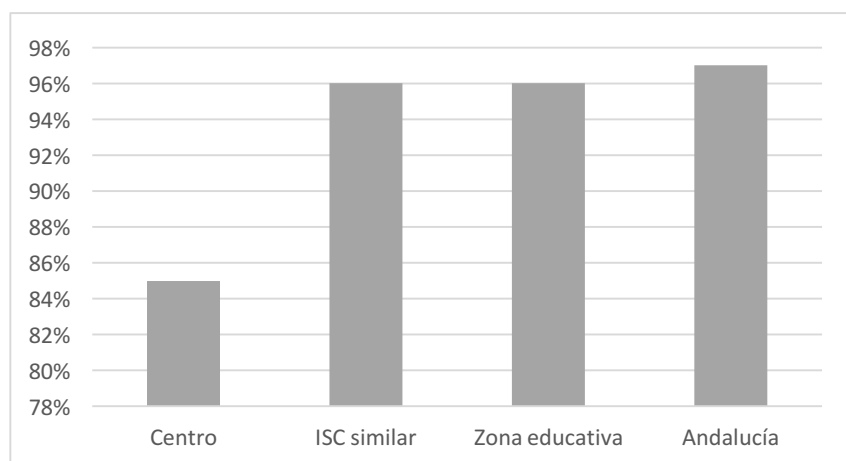


Figura 13 Promoción del alumnado de 6º de Educación Primaria sin adaptaciones curriculares significativas en el curso 15/16. Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión -Figura 13-, el centro se encuentra 8 puntos por debajo que el resto, los cuales cuentan con resultados similares. Lo mismo sucede con el alumnado de 6º curso de Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas -Figura 14-:

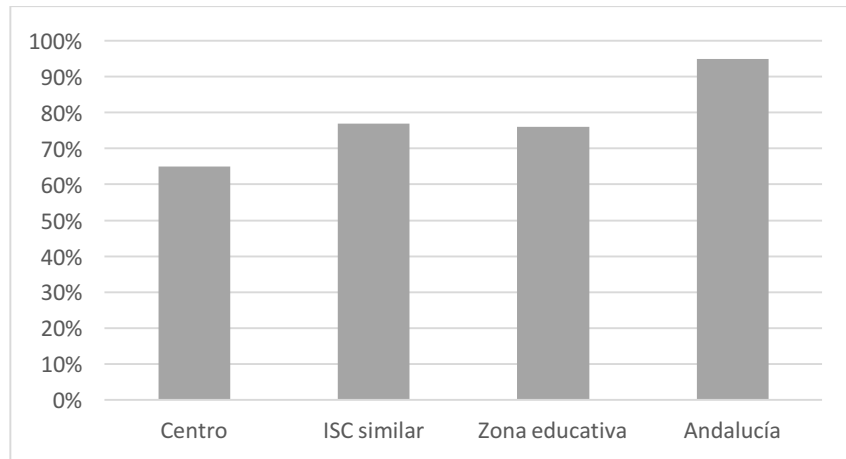


Figura 14 Alumnado de 6º curso de Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas en el curso 15/16. Fuente: elaboración propia.

¿Qué está pasando? Parece ser que al mismo tiempo que se manifiesta el desarrollo de la competencia lingüística, el centro presenta un nivel mucho más bajo en cuanto a evaluación positiva en todas las materias o en la promoción del alumnado de 6º sin adaptaciones curriculares no significativas. En suma, se sondea que no hayan incorporado las actividades desarrolladas dentro del PLC como tarea evaluada, y lo verdaderamente importante aquí es la transposición didáctica de cada docente. Es posible que las evaluaciones se hagan haciendo uso del libro que recomienda la editorial y por consiguiente, las actividades y los controles no propician a dejar evidencia del desarrollo de la competencia lingüística.

Categoría 5 – Formación docente inicial y permanente

Instrumentos empleados para el análisis: CP, ED, EC, EA

En la presente categoría se ha considerado necesario hacer una división entre la formación docente inicial, referida a la necesidad de la formación en la universidad para entender la metodología necesaria y conocer las bases de cualquier PLC, y la formación permanente en los centros sobre el proyecto. Ambas se deben concebir de forma equivalente y complementarias, ya que una necesita de la otra previamente.

En la EA, se ha recogido la información referida a la formación docente inicial. En esta, el participante relata que la formación en la facultad ha sido intensa pero por otro lado, reconoce que los períodos de prácticas han resultado ser los más fructíferos y representativos, pues en ese tiempo además de poner en práctica los aprendizajes teóricos y consolidarlos, ha confirmado querer dedicarse a la docencia. El alumno, estudiante del Grado de Educación Primaria con mención en AICLE, menciona que los Proyectos Lingüísticos de Centro han sido abordados únicamente en la asignatura de AICLE I, perteneciendo esta al bloque optativo. En suma, expone el paralelismo que pudo llevar a cabo entre la teoría y la práctica:

El tema estrella que se ha trabajado en la facultad ha sido la estructura que sigue un PLC y posteriormente, he tenido la oportunidad de trabajar sobre él en el Prácticum II

De este modo, parece contraproducente lo que ocurre en la facultad y lo que se viene defendiendo en el presente estudio; el desarrollo de los PLC como repercuten a la competencia lingüística atañen únicamente al profesorado que se ocupa de enseñanzas lingüísticas. Así pues, me atrevería a decir que la carrera universitaria de Educación Primaria necesita una reestructuración inmediata, reconociendo la necesidad del desarrollo de la competencia lingüística por parte del profesorado tanto de AL como de ANL. Además, el alumno en prácticas valora la relación entre lo aprendido en la facultad y lo vivido en el centro educativo de la siguiente manera:

Evidentemente algo de lo aprendido en la facultad si que te sirve, pero en general me parecen dos mundos diferentes. Hacen falta más prácticas para aprender de verdad a trabajar con niños

Por otro lado, en cuanto a la formación permanente se refiere, el tipo de formación que recibe el profesorado, como nos comenta en la EC, el mayor peso recae en la coordinadora del proyecto en cuestión:

El mayor peso de formación corre a cargo mío, es decir, de la coordinadora del proyecto. Asimismo, la jefa de estudios también ha asistido a varias formaciones específicas. Además de ello, hemos contado con la colaboración de un formador del CEP el cual acudió al centro y nos ofreció una formación muy específica sobre el PLC, aclarando muchas de las dudas que nos iban surgiendo ante tal desconcierto

En efecto, el equipo docente muestra en el CP que la formación docente específica resulta ineludible para el correcto desarrollo del PLC -Figura 15-:

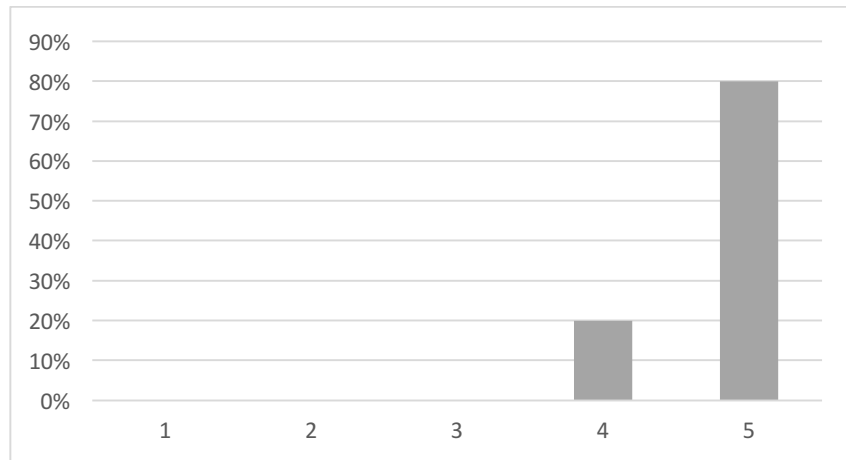


Figura 15 Respuestas del profesorado participante sobre la necesaria formación específica para el correcto desarrollo del PLC. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la cuestión sobre si se encuentran satisfechos con la información recibida sobre la implementación del PLC, el 13% del CP optó por situar su respuesta en el número 3 de la escala tipo Likert del 1 al 5, el 46% en el número 4 y el 40% en el número 5. De este modo la gran mayoría se encuentra apoyado en cuanto a formación específica del proyecto, pero una minoría de los participantes parece no estar del todo de acuerdo.

En cambio, las respuestas recogidas en si consideran que la formación recibida es suficiente y adecuada para garantizar el éxito del desarrollo del PLC han sido bastante dispares:

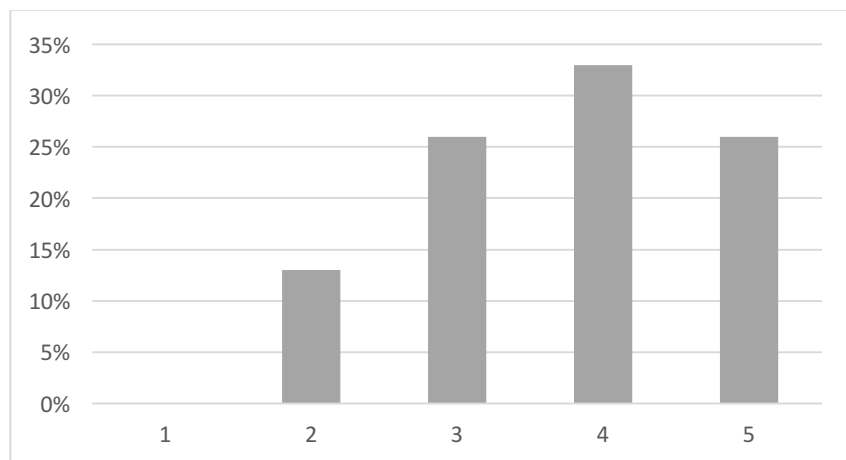


Figura 16 Respuestas del profesorado sobre si la formación recibida es suficiente y adecuada para garantizar el éxito del desarrollo del PLC. Fuente: elaboración propia.

Este desajuste entre respuestas -Figura 16- puede ser debido al desconcierto que se ha producido a la hora de implementar y construir el PLC, lo cual se aborda en la categoría posterior.

Categoría 6 – Pensamientos y emociones de la Comunidad Educativa con respecto al PLC

Instrumentos empleados para el análisis: CP, ED, EC, EA

Antes de pasar a detallar las creencias y emociones que ha expuesto la Comunidad Educativa con respecto al PLC, cabe destacar que en el CP se ha recogido uniformidad en las respuestas en cuanto a que el profesorado se encuentra implicado notablemente en el proyecto, coincidiendo todas en el punto 4 y 5 de la escala tipo Likert.

Como se comentaba en líneas anteriores, el personal se ha encontrado desconcertado en numerosas ocasiones. La coordinadora nos relata lo siguiente en la EC:

La verdad es que todo el personal docente se ha volcado en el proyecto. Algunos más, otros menos, pero todos hemos aportado nuestro granito de arena. Es cierto que el equipo docente es una plantilla pequeña y además bastante estable, por lo que estos aspectos ayudan a que las dificultades y trabas sean menores. El personal está muy dispuesto a cambiar, a innovar, a implementar nuevas metodologías que propicien un aprendizaje significativo. De hecho, el método ABN se trabaja en toda la etapa de Educación Primaria, por lo que esto demuestra que existe un consenso y una continuidad entre el profesorado.

Estaban un poco desconcertados por no conocer este proyecto y al no contar con ningún centro ejemplificador, no sabíamos por donde empezar a construir. Además de detectar las debilidades que debíamos subsanar, ha sido necesario elaborar nuestro proyecto desde cero, un poco a nuestro criterio. Sí, es cierto que contábamos con unas directrices muy generales así como apartados que debía incluir nuestro PLC, pero eran muy generales. Además, las reuniones de PLC han sido muy útiles a la hora de seguir avanzando y esclareciendo el propio proyecto, ya que nos hemos ayudado mutuamente.

Este desconcierto se ha visto reflejado posteriormente en las respuestas recogidas en el CP. Los participantes coinciden en que en los inicios de este proyecto supuso una carga más en las labores educativas con respecto a la documentación y burocracia que se desprende de la implementación del PLC, a la creación de actividades específicas que no venían en libros de texto y a la revisión y adaptación de los recursos existentes. Por el contrario, parece que no ha resultado ser una carga más en las labores educativas respecto a la formación específica en la metodología y esto podría ser debido a los numerosos programas en los que participa el centro los cuales requieren una metodología eficaz e innovadora. Se podría considerar que al estar ilusionados y motivados en el desarrollo del PLC, el profesorado reclama metodologías activas que propicien el éxito, siendo un aprendizaje significativo.

No obstante, esas cargas posteriormente se han reconvertido en elementos de superación, ya que las respuestas del profesorado emiten que una vez adquiridas esas labores educativas que en su momento supusieron una carga añadida, han repercutido positivamente en la calidad de la docencia desde cuatro perspectivas diferentes: documentación y burocracia que se desprende del PLC, formación específica en la metodología, creación de actividades específicas que no venían en los libros de texto y revisión y adaptación de los recursos existentes.

En efecto, el profesorado complementa sus respuestas de la siguiente manera:

Hemos apostado por un PLC real y práctico creado desde el consenso. Pienso que es solo el comienzo y que debemos mantener la ilusión para ir mejorando y enriqueciendo un documento vivo que recoge cómo debemos trabajar para ayudar a nuestro alumnado (D:09)

Necesitamos seguir avanzando y aprendiendo a mejorar la práctica educativa (D:10)

Desde la óptica del alumno en prácticas, este cree que los PLC deberían ser obligatorios en todos los centros y añade que aunque ahora mismo no sea así, este permite llevar un seguimiento en cuanto a lenguas se refiere así como plantear actividades y soluciones en caso de que se detecten problemas. Este finaliza su discurso comentando que el punto fuerte del PLC del centro estudiado “es que exista y que se evalúe, así como el gran nivel con el que cuenta el profesorado que supervisa y asesora al resto”.

Finalmente, antes de dar por concluido el análisis, se aportan algunos testimonios de los participantes en la presente investigación sobre cómo se imaginan al centro, a los docentes y al alumnado dentro de cuatro años en relación al desarrollo de la competencia lingüística:

A los docentes si se centran un poco más en él, posiblemente con más resultados. Los alumnos van a ser un reflejo de las actuaciones (EA)

Pues yo creo que mejor. Yo he notado una mejora no solamente en estos dos años con el PLC, pues nosotros hemos querido hacer el PLC porque ya antes teníamos una inquietud. Entonces yo recuerdo, los niños antes tú les decías, venga tienes que hacer una exposición oral y el niño no podía estar más de 10 segundos hablando, porque es que era incapaz de hacerse un esquema mental de lo que tenía que hacer. Entonces si ya ha mejorado desde hace seis o siete años hasta ahora, yo me imagino que con el PLC pues no solamente en expresión oral sino que todo lo demás estará en el centro mucho más coordinado y los niños mejoraran mucho tanto en la calidad como en la redacción, como en todos los aspectos de las Comunicación Lingüística (ED, en referencia al centro y al desarrollo de la Competencia Lingüística)

Espero y deseo que el desarrollo de la Competencia Lingüística sea mucho mayor. Es decir, que en los cursos más altos se aprecie un dominio de la misma, incluyendo cada vez más metas y aprendizajes. Si en dos años ya hemos podido percibir una mejora, dentro de otros cuantos estoy segura de que será mucho mejor. Además, al pasar de los años no nos centraremos únicamente en la expresión y comprensión oral ya que la Competencia Lingüística requiere mucho más que eso. Así que poco a poco se irán incluyendo elementos que propicien al desarrollo de la misma (EC, en referencia al centro y al desarrollo de la Competencia Lingüística)

Mucho más tranquilos o relajados. Quizás esas son las palabras. Ellos se encuentran muy ilusionados con el proyecto, y una vez que eliminemos todas las inquietudes y dudas con respecto al mismo, la seguridad será mayor y por tanto, la frustración será mucho menor. No obstante es cierto que en este centro son muchos los proyectos que se llevan a cabo, por lo que a veces el profesorado se queja de que tienen demasiadas cargas añadidas. Entonces, creo que el PLC al ser tan novedoso y crear tanto desconcierto, puede agobiar un poco a los docentes, ya que al no haber nada escrito casi lo estamos construyendo nosotros mismos sin poder aferrarnos a otros ejemplos (EC, en referencia a los docentes y al vínculo con el PLC)

Hombre yo me los imagino más competentes lingüísticamente. Hombre tampoco una maravilla porque también hay que tener en cuenta de la zona de la que provienen. Estos alumnos vienen de toda esta zona de aquí, que es una barriada obrera y que nuestra intención también de PLC es intentar que su vocabulario y su expresión oral mejore. Entonces no vamos a conseguir un milagro, pero sí que van a mejorar, claro que sí (ED, en relación al dominio de la Competencia Lingüística del alumnado del centro)

Para todo aquel que desee más información en el *Anexo VIII*, se encuentra la transcripción de la entrevista con la directora; en el *Anexo IX*, la transcripción de la entrevista con la coordinadora; y en el *Anexo X*, la transcripción de la entrevista con el alumno en prácticas.

5. CONCLUSIONES FINALES



“Emociones, valores y opciones”

de Bono (1986)

Para el desarrollo del presente apartado, se ha considerado oportuno estructurar las conclusiones obtenidas en el proceso de investigación en dos grandes apartados: Fortalezas y Oportunidades, y Debilidades y Amenazas (DAFO).

Fortalezas y oportunidades

Durante la visita al centro se ha recabado una información muy provechosa en cuanto al funcionamiento del PLC y a la contribución del mismo a la competencia lingüística. Del mismo modo, se han podido analizar las emociones y pensamientos del profesorado y la concepciones que mantiene un estudiante del Grado de Educación Primaria que había realizado allí sus prácticas.

Como comentan Chicote, Fabregat y Cañas (2014), para que la elaboración de un PLC resulte exitosa, requiere un trabajo intenso y ambicioso, siendo necesario que los docentes muestren una necesidad de cambio y a la vez, lo perciban como posible. Partiendo de que estas dos premisas son intrínsecas al centro, se puede hablar de las siguientes fortalezas y oportunidades detectadas en la investigación:

El PLC se encuentra integrado dentro del currículum, incluyendo aquí tanto AL como ANL. Para ello, el trabajo coordinado es indispensable. En él diseñan actividades para la mejora de habilidades lingüísticas aunque, indirectamente repercuten de manera positiva en las destrezas escritas. Las tipologías textuales son clave para la evaluación, y en el desarrollo de las mismas se puede apreciar el arduo trabajo cooperativo.

La participación en el PLC es íntegra, es decir, el equipo docente y directivo se encuentran inmersos en él, y por ello desprenden una gran satisfacción hacia el proyecto. Además, casi todos son definitivos, lo que aúna la cooperación. El conjunto está de acuerdo en que el PLC se traduce en sus inicios en grandes cargas de trabajo extra, pero esta amenaza se acaba

reconvirtiéndose en fortaleza cuando perciben una mejora sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentando el grado de satisfacción que se comentaba en líneas anteriores.

Al estar enfrascados en varios programas y proyectos, el equipo humano del centro no ha experimentado grandes cambios metodológicos, puesto que ya anteriormente se trabajaba desde una óptica de innovación, donde prima la interdisciplinariedad.

El trabajo para el desarrollo de la expresión oral es el compromiso estrella del centro. Para ello, se diseñan actividades de diversa índole: relatos cortos, recital de poemas, representaciones teatrales... Además del correcto uso del lenguaje, se hace hincapié en la gesticulación adecuada, el ritmo, la vocalización y la corrección postural. Aunque el PLC gire en torno a la expresión oral, la expresión escrita se ve afectada de forma efectiva, ya que todas las correcciones y pautas ofrecidas para el desarrollo de la expresión oral son igualmente válidas para la expresión escrita, pudiendo trasponerse de una habilidad a otra.

Desde el PLC se contempla desde el primer minuto la atención a la diversidad, pues las actividades están diseñadas para el propio contexto, adecuando las mismas a los distintos niveles y capacidades del alumnado pero, al mismo tiempo, a las necesidades e intereses de la propia realidad que les rodea. La inclusión de todo el alumnado es fundamental.

Para aumentar la motivación e implicación en el trabajo de las diferentes actividades propuestas, estas se utilizan para decorar al centro, dejando constancia de las mismas y convirtiendo el centro en un lugar acogedor.

Los docentes señalan una mejora en la competencia lingüística, aunque no en gran medida, consideran que el proyecto resulta exitoso. Es el inicio del mismo y están seguros de que si ya han podido percibir un desarrollo en el dominio de la competencia lingüística al pasar de los años el índice será mucho mayor.

Por otro lado, aprecian la formación específica como una oportunidad que les ayuda a planificar, implementar y evaluar su propio trabajo y a la vez, disminuye el ambiente desconcertante. Resulta fundamental la implicación de los agentes externos al centro para priorizar objetivos y avanzar en su trabajo.

Tres veces al año se llevan a cabo encuentros formativos en los que participan diferentes centros asociados a un PLC, fomentando de este modo la coordinación entre ambos y el intercambio de prácticas efectivas que pudieran ser válidas en otros contextos similares.

Debilidades y Amenazas

Al igual que se han detectado fortalezas y oportunidades, también se han manifestado una serie de debilidades y amenazas que van a abordarse a continuación, las cuales podrían ser mejoradas en años posteriores. Casi todas las premisas que van a desarrollarse en este apartado son debidas al alto grado innovador del proyecto, es decir, por tratarse de un proyecto muy novedoso y actual.

A lo largo de la investigación se ha observado que el PLC requiere un proceso que sistematice y asiente todas las tareas propuestas, para que se priorice el PLC y la práctica y el aprendizaje sea significativo.

Se ha podido detectar que el profesorado se encuentra desconcertado por no saber cómo construir el PLC. Esta problemática viene dada desde los contenidos que se desarrollan en el grado de Educación Primaria, ya que si no se sabe realmente qué es un PLC difícilmente va a poder engendrarse. Este desconocimiento se traduce en que son muy pocos los centros que están inmersos en este proyecto y por lo tanto, no cuentan con ejemplos que les guíen.

Durante las entrevistas con la coordinadora del proyecto y la directora del centro así como en las respuestas recopiladas en los cuestionarios, se ha detectado la necesidad por parte del profesorado de contar con modelos previos de PLC que les sirvan como referente para construir y elaborar el suyo de manera efectiva. Aunque el PLC cuente con un portal específico, sería conveniente que dentro de este existiera un apartado destinado a la difusión digital del PLC y que los centros adscritos al programa tuvieran acceso a los mismos con un objetivo informativo. No obstante esta debilidad poco a poco ha ido disminuyendo gracias a la gran labor que realizan los asesores del CEP.

Debido a que el centro lleva a cabo numerosos planes y proyectos, los participantes se encuentran sobrecargados. Esta sobrecarga puede desencadenar a abandonar el proyecto y por consiguiente, no maximizar sus oportunidades. Quizás sería aconsejable priorizar contenidos y actividades centradas en el PLC.

En cuanto a las amenazas es necesario hacer una mención especial a los continuos cambios de legislación, lo cual requiere una reestructuración de todo el proyecto: reelaboración de documentos existentes, nuevas premisas, elaboración de otras tareas relevantes, etc. Este continuo vaivén se traduce en pérdida de tiempo, el cual es muy valioso y debería estar destinado a otras actividades exitosas.

A continuación se muestra la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 11

Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO). Fuente: elaboración propia.

| Factores internos | DEBILIDADES | AMENAZAS | Factores externos |
|-------------------|---|--|-------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto novedoso y actual - No priorización de contenidos - Desconocimiento del proyecto - Desconcierto, pánico por no contar con modelos de PLC - Sobrecarga debida al desarrollo de numerosos planes y proyectos | <ul style="list-style-type: none"> - Cambios constantes en la legislación | |
| | FORTALEZAS | OPORTUNIDADES | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción de necesidad y posibilidad de cambio - Integración de AL y ANL dentro del currículum - Diseño de actividades significativas - Participación íntegra del profesorado - Satisfacción hacia el proyecto - Estabilidad en la plantilla docente en el equipo directivo -Primeros pasos hacia la mejora de la Competencia Lingüística -Atención a la diversidad | <ul style="list-style-type: none"> - Formación específica para la correcta planificación, implementación y evaluación del PLC | |

En definitiva, se puede apreciar que a pesar de encontrarse en sus inicios, las fortalezas predominan por encima de las debilidades, por lo que los avances que se han ido produciendo han permitido una mejora en la vida del centro y la calidad de la enseñanza, sobre todo en el dominio de la competencia lingüística. Los PLC certifican su viabilidad y continuidad en el centro, el cual cada vez va a ganar una mayor autonomía y va a dar pasos gigantescos en cuanto el desarrollo de la competencia lingüística se refiere.

La valoración de los participantes es muy positiva, se sienten muy motivados, con ganas de seguir trabajando y limando las trabas que se les presentan por el camino, así como modificando los errores. Cuentan con las bases necesarias para seguir desarrollando el proyecto, pues están convencidos de que el PLC es necesario en su centro, y la visión globalizada que poseen es fundamental. En efecto, “no se puede asumir que la escuela solo considere como objetivo la atención al código, como hacía hasta hace bien poco tiempo, sin plantearse los usos que se hace de las lenguas, ni quiénes las usan ni en qué contexto ni con qué finalidad” (Trujillo, 2015, p. 11).

Finalmente, cabe destacar que con el presente estudio no se pretende generalizar, pero sí ofrecer una serie de nociones que sirvan para comprender la situación del centro investigado, las cuales pueden ser útiles (o no) para otros centros que se encuentren en el inicio del desarrollo y puesta en práctica de un PLC. Con la implementación de un proyecto que encierra características tan significativas, se puede lograr un uso efectivo y un alto dominio de la competencia lingüística. Los primeros pasos siempre son los más difíciles pero una vez hemos comenzado la andadura, el camino al éxito está asegurado.

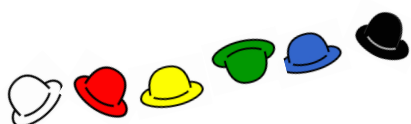
5.1. Limitaciones del estudio y posibles implicaciones futuras

Durante la investigación que ha sido desarrollada, han sido varias las trabas que se han interpuesto en el camino. En un primer momento, el estudio se iba a desarrollar en otro contexto y bajo otras premisas, pero debido a la imposibilidad, se tuvo que reestructurar el estudio al completo.

Se seleccionó otro centro y tras la aprobación de este, se llevó a cabo la primera toma de contacto. Aunque los participantes han estado dispuestos a colaborar en todo momento, los tiempos de espera han sido bastante amplios, por lo que la investigación se ha visto algo retrasada. Además, como los instrumentos que han sido diseñados son consecutivos, es decir, una vez recabada la información del primer instrumento se diseñaba el otro, el factor tiempo se ha vuelto a ver afectado. En efecto, esta problemática también ha sido debida a la fecha en la que se ha llevado a cabo la investigación, ya que se encontraban al final del tercer trimestre (mayo-junio) y por consiguiente muy saturados.

Por otro lado, cabe destacar que, como se ha dejado constancia en numerosas ocasiones, el centro se encuentra en proceso de desarrollo, ya que es su segundo año en cuanto a implementación del PLC se refiere. La presente investigación no permite discutir ni afirmar (o negar) si el Proyecto Lingüístico de este centro va a seguir su recorrido y trabajando bajo esta perspectiva. Por ello, se trataría de un estudio que permite nuevas líneas de investigación futuras, pudiendo ser muy relevante llevar a cabo una nueva investigación cuando el centro haya finalizado su período de instrucción y se encuentre inmerso completamente en dicho proyecto, ofreciendo el contraste de una misma realidad pasados unos años.

Asimismo, se podrían realizar otros estudios en contextos similares o incluso en centros que no tengan implementado un PLC indagando sobre el grado de dominio de la competencia lingüística en ambos.



“Tendré que ponerme el sombrero para pensar y considerar su nueva propuesta” (de Bono, 1986).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). Gramática de la Lengua Española. En VV.AA., (1996). *Manual de Didáctica de la Lengua Española para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal Universitaria.
- Angulo, J. Félix (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Universidad: 9-61
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brinton, Snow and Wesche (1989) y Snow (1998) citados por Madrid, M. y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Universidad de Granada.
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela (4ª Ed.)*. Madrid: Morata, S. L.
- Chicote, M., Fabregat, S. y Cañas, L. (2014). Experiencias de asesoramiento de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística en el ámbito de actuación del CEP de Jaén. *Andalucía Educativa*. Recuperado de (22/10/16): <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/experiencias-de-asesoramiento-de-planes-de-mejora-de-la-competencia-en-comunicacion-linguistica-1>
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar (2ª Ed.)*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Del Rincón, D., Anal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Escudero, J. M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje; teoría y práctica. En Puelles, M. y Viñao, A. (Eds). *Profesión y vocación docente; presente y futuro* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fabregat, S. Y Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *Lenguaje y Textos*, (33), 21-28.
- Jiménez, R. y Romero, M. (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada: GEU.
- León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Madrid, M. y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Universidad de Granada.

- Mendoza, A. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(1). 118-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, p. 6991.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 16-21.
- Serra, J. M. (1996). Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro. En Siguan, M. (Ed.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 78-88). Barcelona: Horsori/ ICE Universidad de Barcelona.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, (32), 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 10-13.
- Trujillo, F. (2015). Una oportunidad para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 52-56.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

WEBGRAFÍA

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Conserjería de Educación (2010). Detección de buenas prácticas educativas: Programas del ámbito de la Comunicación Lingüística. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeeve/docs/bbpb/ling/CL_A.pdf
- Calvillo, M. (2010). *Proyecto Lingüístico*. Suiza: Webnode. Recuperado de <http://proyectolinguistico.webnode.es>
- Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. Servicios, planes y programas educativos. Programa Proyecto Lingüístico de Centro. Orientaciones para los centros. CURSO 2015-2016. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/inicio>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 22ª. Ed. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Trujillo, F. (16 de noviembre de 2016). El camino del PLC [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/blog/>

7. ANEXOS

ANEXO I

SEIS SOMBREROS PARA PENSAR (EDWARD DE BONO)

Toda persona, cuando se enfrenta a un proceso en el que debe tomar una serie de decisiones, brotan diferentes razonamientos y emociones los cuales les lleva a optar por una alternativa u otra. Durante este proceso, el ser humano valora las ventajas, los inconvenientes, los sentimientos, etc. Todo ello se da de forma natural, claro.

En la obra de Edward de Bono, se lleva a cabo un paralelismo muy sencillo de los procesos que se reproducen en nuestra mente cuando tomamos una serie de decisiones. El color de cada sombrero simboliza una forma de ver la realidad y de enfrentarse a ella, los cuales se han relacionado con el presente estudio. A continuación, se especifica qué información nos transmite cada uno de los sombreros:



Neutralidad; información pura y objetiva.



Aspectos no racionales del pensamiento; emociones, sentimientos e intuiciones.



Sustancia y método.



Positividad, creatividad y especulación.



Ideas y alternativas.



Organización del pensamiento.

ANEXO II

GUION ENTREVISTA DIRECTORA/COORDINADORA DEL CENTRO

Buenos días, mi nombre es Laura Romero y soy estudiante del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Con motivo del Trabajo Final de Máster, estoy llevando a cabo una investigación en vuestro centro con el objetivo de contrastar la visión del Proyecto Lingüístico de Centro que se está desarrollando. Por esta razón, necesitaría de su participación.

- ¿Cuántos años lleva en el centro? ¿Y ejerciendo como directora/coordinadora de PLC?
- Además de este cargo, ¿ejerce como profesora en el centro? ¿cuántas horas semanales?

Encuentro muy interesante lo que está diciendo, y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad. ¿Le importaría que lo grabase? Me comprometo a dejarle luego una transcripción de la entrevista. Si hay algo que no desea que se grabe, podemos apagar la grabadora.

- ¿En qué año se encuentra vuestro Proyecto Lingüístico de Centro?
- ¿Por qué surgió? Es decir, ¿cuáles fueron las necesidades que llevaron a implantarlo?
- ¿Qué procesos se siguieron?
- ¿Qué dificultades surgieron por parte del profesorado?
- ¿Cómo repercutió?
- ¿Qué tipo de formación recibe el profesorado?
- ¿Podría hablarme sobre las tomas de decisiones que se llevaron a cabo?
- ¿Qué es lo que han hecho desde el claustro?
- ¿Podría hablarme de los objetivos principales que persigue vuestro PLC?
- ¿Cuáles son las propuestas de actuación en el aula? ¿y en el centro?
- ¿Cuáles son los mecanismos e indicadores de evaluación? ¿Por qué han escogido estos y no otros?
- ¿Podría comentarme como ha sido el desarrollo del proyecto? ¿han pensado en algunas propuestas de mejora?
- Ahora bien, para terminar, ¿cómo se imagina esta escuela dentro de 4 años en relación al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística? ¿Y cómo se imagina a los docentes respecto a su vínculo con el PLC? ¿Y a los alumnos?
- Finalmente, ¿quisiera añadir algún otro comentario de interés?

Muchas gracias por su interés y su tiempo brindado, ha sido de gran ayuda contar con su participación.

ANEXO III

CUESTIONARIO AL PROFESORADO DEL CENTRO

A continuación se presenta un cuestionario que forma parte del Trabajo Fin de Máster, coordinado por los docentes Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez pertenecientes al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus respuestas serán de ayuda para este proceso de formación. Muchas gracias por su participación.

Objetivo: Indagar acerca de las creencias y opiniones de los docentes sobre el Proyecto Lingüístico que han implementado en su centro.

Nota: Justifique si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 "muy en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". En las preguntas abiertas dispone de una casilla para rellenar el formulario.

NOMBRE:

CURSO/ESPECIALIDAD EN LA QUE IMPARTE SU DOCENCIA:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| La Lengua debe servir de instrumento para la comunicación y la convivencia en sociedad | | | | | |
| Debido a la gran diversidad que se da en las aulas, es de obligado cumplimiento proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje | | | | | |
| La participación de las familias es un elementos clave en el Proceso de enseñanza-aprendizaje | | | | | |
| Indique cómo puede participar la familia en la escuela: | | | | | |
| La enseñanza y el aprendizaje tanto de la L1 como de la L2 debe desarrollarse desde todas las áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas | | | | | |
| Para el correcto desarrollo del PLC, el profesorado debe contar con una formación específica | | | | | |
| La responsabilidad de que el Proyecto Lingüístico de Centro funcione es de todo el centro en su conjunto | | | | | |
| El alumnado se encuentra implicado en las actividades propuestas desde el PLC | | | | | |
| Las familias participan con asiduidad en las actividades propuestas desde el PLC | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Considera que las familias se encuentran satisfechas con el desarrollo de este | | | | | |
| Han modificado las metodologías con los procesos de implementación del PLC | | | | | |
| ¿Qué han modificado/incorporado? | | | | | |
| Han coordinado la planificación con el profesorado del aula | | | | | |
| Han coordinado la planificación con el profesorado del ciclo | | | | | |
| Han coordinado la planificación con el profesorado de la etapa | | | | | |
| Han coordinado la planificación con el profesorado de tránsito con etapas superiores (ESO) | | | | | |
| Han coordinado la planificación con el profesorado de tránsito con etapas inferiores (Educación Infantil) | | | | | |
| Como docente, se encuentra satisfecho con la información recibida sobre la implementación del PLC | | | | | |
| Como docente, considera que la formación recibida es suficiente y adecuada para garantizar el éxito del desarrollo del Proyecto Lingüístico de Centro | | | | | |
| En sus inicios considera que este proyecto supuso una carga Más en las labores educativas respecto a la documentación y burocracia que se desprende de la implementación del PLC | | | | | |
| En sus inicios considera que este proyecto supuso una carga más en las labores educativas respecto a la formación específica en la metodología | | | | | |
| En sus inicios considera que este proyecto supuso una carga más en las labores educativas respecto a la creación de actividades específicas que no venían en los libros de texto | | | | | |
| En sus inicios considera que este proyecto supuso una carga más en las labores educativas respecto a la revisión y adaptación de los recursos existentes | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Una vez adquiridas las labores educativas, repercutieron positivamente en la calidad de la docencia de la documentación y la burocracia que se desprende de la implementación del PLC | | | | | |
| Una vez adquiridas las labores educativas, repercutieron positivamente en la creación de actividades específicas que no venían en los libros de texto | | | | | |
| Una vez adquiridas las labores educativas, repercutieron positivamente en la revisión y adaptación de los recursos existentes | | | | | |
| Todo profesorado se encuentra implicado notablemente en el proyecto | | | | | |
| Se ha notado una mejoría notoria en el desarrollo de la Competencia Lingüística desde la implementación del PLC en el centro | | | | | |
| El desarrollo de la Competencia Lingüística ha repercutido en los resultados académicos | | | | | |
| En referencia a la pregunta anterior, indique algún aspecto que desee destacar: | | | | | |
| Considera conveniente que el alumnado produzca textos de diferentes índoles en áreas lingüísticas y áreas no lingüísticas | | | | | |
| El trabajo de la lectura y la escucha activa es indispensable | | | | | |
| Indique alguno de los motivos por los que cree que es indispensable: | | | | | |
| Los alumnos se expresan oralmente de forma fluida y coherente | | | | | |
| Cada lengua tiene su lugar en el Centro y por consiguiente, no existe una relación directa entre estas | | | | | |
| ¿Qué estrategias incluidas en el PLC benefician a mejorar el clima del Centro? | | | | | |
| Otros puntos que quiera añadir: | | | | | |

ANEXO IV

CHECK LIST PARA EL ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO

Objetivo: Analizar la documentación de centro referida a la planificación docente desde una óptica de PLC.

| Indicadores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Las actividades que se proponen se encuentran contextualizadas produciéndose de este modo un aprendizaje significativo. | | | | | |
| Las actividades permiten que se construya el aprendizaje, la respuesta no viene dada. | | | | | |
| Se propicia la participación de los alumnos en diferentes contextos. | | | | | |
| Existen actividades grupales donde se desarrolla el trabajo cooperativo. | | | | | |
| Las actividades permiten el desarrollo de habilidades comunicativas orales. | | | | | |
| Se hace hincapié en el desarrollo de la expresión oral. | | | | | |
| Se hace hincapié en el desarrollo de la comprensión oral. | | | | | |
| Las actividades permiten el desarrollo de habilidades comunicativas escritas. | | | | | |
| Se hace hincapié en el desarrollo de la expresión escrita. | | | | | |
| Se hace hincapié en el desarrollo de la comprensión escrita. | | | | | |
| Los contenidos se encuentran integrados desde distintas áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas. | | | | | |
| Los contenidos que se trabajan en las distintas actividades son de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, encontrándose equilibrados. | | | | | |
| Las respuestas que permiten las actividades son abiertas y por lo tanto, admite diferentes tipos de expresión, atendiendo a la diversidad. | | | | | |

ANEXO V
GUION ENTREVISTA AL ALUMNO EN PRÁCTICAS

Objetivo: Indagar sobre las creencias y opiniones de un alumno en prácticas del centro que se encuentra estudiando el Grado en Educación Primaria.

Buenos días, mi nombre es Laura Romero y soy estudiante del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Con motivo del Trabajo Final de Máster, estoy llevando a cabo una investigación en el Centro X con el objetivo de contrastar la visión del Proyecto Lingüístico de Centro que se está desarrollando. Por esta razón, necesitaría de su participación.

¿Qué estudias actualmente?

¿Cómo ha sido tu formación en la facultad?

¿Qué asignatura has cursado?

¿En esas asignatura se ha trabajado sobre los Proyectos Lingüísticos de Centro?

Si la respuesta es afirmativa: ¿Podrías comentarme a groso modo los temas que se han tratado? ¿Te han parecido enriquecedoras? ¿Añadirías algún tipo de formación más con respecto al PLC?

Si la respuesta es negativa: ¿Crees que deberían de existir asignaturas dónde se abordaran estos proyectos? ¿Por qué?

Vale, has realizado las prácticas en el colegio X, ¿verdad? ¿Qué razones te llevaron a elegir ese centro?

¿Cómo has percibido la innovación en el centro durante tus prácticas?

¿Qué piensas sobre los Proyectos Lingüísticos de Centro? ¿Crees que todos los colegios deberían contar con uno? ¿Por qué?

El centro se encuentra inmerso en estos proyectos, ¿consideras que se ha llevado a cabo el desarrollo del PLC?

¿Has percibido una unión entre el profesorado a la hora de llevar a cabo actividades para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística?

¿Cuáles son las dificultades que has apreciado en la puesta en práctica del mismo?

Y para estas, ¿podrías comentarme alguna propuesta de mejora que crees que beneficiaría al proyecto?

¿Cuáles crees que son los puntos fuertes del PLC de este centro?

A lo largo de tus prácticas, ¿has observado una mejora en la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística?

Si la respuesta es afirmativa: ¿en qué destreza has percibido un mayor logro? ¿Y en alguna asignatura en concreto?

Asimismo, ¿has apreciado un mejor funcionamiento en el centro desde el inicio de tus prácticas hasta el final de estas?

Ahora bien, para terminar, ¿cómo te imaginas esta escuela dentro de 4 años en relación al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística?

¿Cómo te imaginas a los docentes con respecto a su vínculo con el PLC? ¿Y a los alumnos?

Tras tu periodo de prácticas, ¿cómo valorarías la relación entre lo aprendido en la facultad y lo vivido en el centro educativo?

Finalmente, ¿quisieras añadir algún otro comentario de interés?

Muchas gracias por tu interés y tu tiempo brindado, ha sido de gran ayuda contar con tu participación.

ANEXO VI

CÓDIGO DE INFORMANTES

| <i>CÓDIGO</i> | <i>DESCRIPTOR</i> |
|----------------------|---|
| <i>D:01</i> | Maestro especialidad de Educación Física |
| <i>D:02</i> | Maestra especialidad de Música |
| <i>D:03</i> | Maestra especialidad de Refuerzo de Lengua |
| <i>D:04</i> | Maestra especialidad de Educación Infantil |
| <i>D:05</i> | Maestra especialidad de Lengua Extranjera |
| <i>D:06</i> | Maestra especialidad de Pedagogía Terapéutica |
| <i>D:07</i> | Maestro especialidad de Lengua Extranjera |
| <i>D:08</i> | Maestra especialista de Lengua |
| <i>D:09</i> | Maestro Educación Primaria |
| <i>D:10</i> | Maestra Educación Primaria |

ANEXO VII
RINCÓN DEL DIÁLOGO



ANEXO VIII

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON LA DIRECTORA DEL CENTRO

E: Entrevistador

T: Entrevistado

Buenos días, mi nombre es Laura Romero y soy estudiante del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Con motivo del Trabajo Final de Máster, estoy llevando a cabo una investigación en vuestro centro con el objetivo de contrastar la visión del Proyecto Lingüístico de Centro que se está desarrollando. Por esta razón, necesitaría de su participación.

E; Cuántos años lleva en el centro? ¿Y como directora?

T: Llevo 17 años en el centro y como directora 5 años.

Encuentro muy interesante lo que está diciendo y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad. ¿Le importaría que lo grabase? Me comprometo a dejarle luego una transcripción de la entrevista. Si hay algo que no desea que grabe, podemos apagar la grabadora.

E: ¿En qué año se encuentra vuestro Proyecto Lingüístico de Centro?

T: Este es, contando el cero, yo creo que es el segundo. Bueno o a lo mejor es el 1 porque es el cero y después el uno.

E: Sí, vale. ¿Por qué surgió? Es decir, ¿cuáles fueron las necesidades que llevaron a implantarlo?

T: Pues surgió porque vimos que era necesario coordinar todo lo que hacíamos en el centro a nivel lingüístico, tanto de español, como otras lenguas, para favorecer que los niños adquirieran un lenguaje de forma coherente por parte de todos los profesores. No que cada profesor hiciera lo que él veía conveniente. Eso también es verdad que está reflejado en el Proyecto de Centro, pero pensamos que a través del Proyecto Lingüístico iba a tener más peso y más entidad.

E: ¿Qué procesos se siguieron?

T: Pues la verdad es que primero lo que hicimos fue inscribirnos en el curso, en una especie de curso que te ofrece. Bueno más que un curso tú solicitas un proyecto. Y lo solicitas a través de Séneca y entonces ya en Séneca se pusieron en contacto con la coordinadora. Hicieron un curso con ella y ella lo que ha hecho es coordinar el proyecto y realizar una serie de reuniones con todos los tutores y todos los profesores implicados en el proyecto.

E: ¿Qué dificultades surgieron por parte del profesorado?

T: Bueno en principio dificultades... No saber realmente qué es un PLC. No hay muchos centros que lo estén haciendo. Entonces primero explicar lo que significaba, en qué consistía y ponernos un poco de acuerdo en lo que estamos haciendo, porque después cuando tú lo analizas casi todos estamos haciendo el mismo tipo de trabajo. Pero por lo menos dejar las secuencias para hacer una serie de actividades, como por ejemplo una exposición oral o una descripción. Que todos siguiéramos los mismos pasos y que estuvieran secuenciados a través de toda la Infantil y la Primaria.

E: Y, ¿todos estuvieron dispuestos a participar en él?

T: Sí. La verdad es que sí. Pero también es verdad que en mi centro no hay una dificultad en el momento de abordar cualquier proyecto. Nada más con decirte que tenemos el ABN hasta 6º, eso es muy complicado encontrar un colegio. Y el profesorado y el personal está muy muy dispuesto a intentar cambiar o intentar mejorar el sistema de la clase e intentar mejorar todo.

E: Y entonces, ¿cómo repercutió estas dificultades de las que me hablas? Es decir, que no conocieran lo que era un PLC, ¿cómo repercutió eso a la hora de implantarlo?

T: En verdad es que ahora mismo estamos en proceso de implantarlo, el tener el PLC implantado completamente es un proceso bastante largo. Nosotros poco a poco nos estamos acostumbrando también, que yo creo que eso es lo importante, a analizar lo que hacemos en clase. Analizar si lo que nosotros estamos haciendo está bien o no está bien, o a lo mejor hay otra forma distinta de hacerlo. A lo mejor, la forma en la que tú siempre has enseñado a hacer una descripción no es la mejor. Y tú te estás dando cuenta en las reuniones de PLC cuando ves que hay compañeros que llevan otra propuesta. O, ah mira, pues esta es la que está haciendo él y le está dando mejor resultado que a mí. Pues a lo mejor también es una forma de abrir lo que uno hace en clase, algo que normalmente no se hace.

E: Exactamente, y es muy necesario compartir con los compañeros... ¿Qué tipo de formación recibe el profesorado con respecto al PLC?

T: Pues en principio, la formación más fuerte la ha llevado a cabo la coordinadora y la jefa de estudios. Y después, el curso pasado vino un formador del CEP y estuvo haciendo una formación específica sobre el PLC al profesorado. Aquí vino al centro.

E: Vale. Porque... ¿vuestra línea principal de PLC cuál es?

T: Ahora mismo... Yo creo que es la expresión oral.

E: La expresión oral.

T: Creo. A no ser... Porque la verdad es que las reuniones...

E: ¿Entonces esta formación era específica de expresión oral o más bien general?

T: Yo creo que era más general pero él dio pautas y una serie de secuencias de varios temas que le interesaba al profesorado.

E: Vale. ¿Podría hablarme sobre las tomas de decisiones que se llevaron a cabo?

T: Pues la verdad yo a todas las reuniones de PLC no he ido... ¿vale? Pero yo sí sé que ellos tenían un tema común en las reuniones y llevaban una propuesta, y después se ponían de acuerdo a través de esos puntos que mandaba la coordinadora al correo electrónico.

E: ¿Y qué es lo que han hecho desde el claustro?

T: Bueno verdaderamente es que casi el claustro es todo, porque al ser tan pocas personas... Lo que sí ella, cada vez que hemos tenido un claustro, ella nos ha informado de cómo han ido las reuniones con el profesorado que está más implicado en el PLC. Pero es que... no es el 100% pero es que casi todo el claustro está implicado en el proyecto.

E: ¿Podría hablarme de los objetivos principales que persigue vuestro PLC?

T: Pregunta trampa. Pues no te lo sé decir de memoria.

E: Claro, pero bueno, lo que hemos dicho, a grandes rasgos el desarrollo de la expresión oral.

T: Sí, también estamos haciendo, aunque nos hemos centrado en la expresión oral, pero al tú hacer las reuniones de PLC salen otros temas que en ese momento estás haciendo. Porque a lo mejor la expresión oral repercute después en como los niños redactan, o como los niños hacen una descripción. Entonces sí que es verdad que estamos haciendo más cosas que expresión oral, pero yo creo que la principal es esa.

E: Vale. ¿Cuáles son las propuestas de actuación en el aula? A nivel de aula.

T: Pues mira, es que tengo aquí... No lo tengo aquí, lo tengo arriba. Mira súper específico ahora mismo tenemos en todas las clases, ahora mismo la coordinadora de PLC nos ha dado, de toda la secuencia que ha salido de todas las reuniones de PLC, de cómo hacer una descripción, como hacer una narración, como hacer un cuento, como hacer... entonces eso lo estamos poniendo en todas las clases.

E: Claro, pero sería entonces a nivel de centro, ¿no?

T: Exactamente.

E: A nivel de aula específicamente no...

T: A nivel de aula sí, lo que pasa es que todas las actividades que tenemos en el PLC las estamos llevando a cabo. La expresión oral, por ejemplo, cuando hacemos exposiciones, seguimos el guion que se ha dicho en el PLC. De cómo el niño tiene que ponerse, por ejemplo, su postura... O como tiene que empezar a hablar, el movimiento de las manos. Todo eso lo estamos llevando a cabo en las clases.

E: ¿Cuáles son los mecanismos e indicadores de evaluación de vuestro PLC?

T: Pues verdaderamente como esas actividades están metidas dentro del aula son los mecanismos que nosotros estamos haciendo dentro del aula, la evaluación diaria del aula. Pero sí es verdad que las reuniones que tienen los coordinadores, que tiene la coordinadora con los profesores ahí evalúan si lo están haciendo bien o mal.

E: ¿Podría comentarme cómo ha sido el desarrollo del proyecto? Es decir, ¿qué si han pensado en algunas propuestas de mejora, si creen que el desarrollo ha sido positivo?

T: Hombre... El desarrollo ha sido positivo porque tú te planteas primero, nada más plantearte si lo que estás haciendo está bien o si hay otra forma de hacerlo, ya eso es positivo. El intentar aunar, que todos vayamos en la misma dirección, y que cuando un alumno pase de un profesor a otro no haga una cosa totalmente distinta, sino que todos tengamos la misma línea de trabajo. Ya nada más que por eso ya ha merecido la pena el PLC. Aunque el PLC es algo muchísimo más amplio, porque abarca todo lo demás. Mucho más amplio que ponerse de acuerdo, porque nada más que por eso ha merecido la pena. Positivo, positivo es.

E: Y...¿han pensado en alguna propuesta de mejora?

T: Claro lo que pasa que ahora mismo estamos en proceso de sacar las propuestas de mejora para el curso que viene. Y seguramente pasaremos del oral al escrito.

E: Vale... Ahora bien, para terminar, ¿cómo se imagina esta escuela dentro de cuatro en relación con el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística?

T: Pues yo creo que mejor. Yo he notado una mejora no solamente en estos dos años con el PLC, pues nosotros hemos querido hacer el PLC porque ya antes teníamos una inquietud. Entonces yo recuerdo, los niños antes tu les decías, venga tienes que hacer una exposición oral y el niño no podía estar más de 10 segundos hablando, porque es que era incapaz de hacerse un esquema mental de lo que tenía que hacer. Entonces si ya ha mejorado desde hace seis o siete años hasta ahora, yo me imagino que con el PLC pues no solamente en expresión oral sino que todo lo demás estará en el centro mucho más coordinado y los niños mejoraran mucho tanto en la calidad como en la redacción, como en todos los aspectos de las Comunicación Lingüística.

E: ¿Y cómo se imagina a los docentes con respecto a su vínculo con este proyecto?

T: Pues yo a ellos los veo ilusionado con el proyecto. También es verdad que nosotros llevamos muchos más proyectos. Entonces la queja nuestra, y la queja de la coordinadora, que tiene toda la razón, es que estamos metidos en muchísimas cosas. Y que es verdad que el PLC es un proyecto que al ser tan novedoso y no hay nada escrito, más o menos como que nos lo estamos inventando nosotros. Eso sí que es verdad que a lo mejor no te lo he dicho antes como parte negativa porque seme ha pasado. Tenemos la sensación de que esto lo estamos construyendo nosotros y que no tenemos donde agarrarnos.

E: Sí, totalmente.

T: Entonces es algo muy complicado que nosotros le ponemos mucha voluntad y muy buena fe pero que cuesta porque no es un proyecto que lleve muchos años como el bilingüe.. Pero es la sensación con el PLC.

E: Y...¿cómo se imagina a los alumnos dentro de X tiempo?

T: Hombre yo me los imagino más competentes lingüísticamente. Hombre tampoco una maravilla porque también hay que tener en cuenta de la zona de la que provienen. Estos alumnos vienen de toda esta zona de aquí, que es una barriada obrera y que nuestra intención también de PLC es intentar que su vocabulario y su expresión oral mejore. Entonces no vamos a conseguir un milagro, pero sí que van a mejorar, claro que sí.

E: Bueno y finalmente, ¿quisiera añadir algún otro comentario que resulte de interés?

T: Pues sobre el PLC no. La verdad es que... Lo que sí quería contarte es lo que he dicho antes. La sensación de que estamos nosotros montando un poco la casa por el tejado sin tener una base y, sin saber si lo estamos haciendo bien o no. Pero bueno, esto también es interesante, lanzarte y hacerlo tú todo solo sin que estén manteniendo.

E: Siempre alguien tiene que empezar. Pues muchas gracias por su interés y por el tiempo brindado. Ha sido de gran ayuda contar con su participación.

T: Muchas gracias a ti.

ANEXO IX

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON LA COORDINADORA DEL PLC

E: Entrevistador

T: Entrevistado

Buenos días, mi nombre es Laura Romero y soy estudiante del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Con motivo del Trabajo Final de Máster, estoy llevando a cabo una investigación en vuestro centro con el objetivo de contrastar la visión del Proyecto Lingüístico de Centro que se está desarrollando. Por esta razón, necesitaría de su participación.

E: Cuántos años lleva en el centro? ¿Y ejerciendo como coordinadora de PLC?

T: Llevo 5 años en el centro y como coordinadora de PLC este es el segundo curso.

E: Además de este cargo, ¿ejerce como profesora en el centro? ¿cuántas horas semanales:

T: Sí, imparto un total de 22 horas semanales. Soy tutora de 5º y especialista de Inglés en 5º y 6º.

Encuentro muy interesante lo que está diciendo y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad. ¿Le importaría que lo grabase? Me comprometo a dejarle luego una transcripción de la entrevista. Si hay algo que no desea que grabe, podemos apagar la grabadora.

E: ¿En qué año se encuentra vuestro Proyecto Lingüístico de Centro?

T: Este es, contando el cero, el año uno.

E: ¿Por qué surgió? Es decir, ¿cuáles fueron las necesidades que llevaron a implantarlo?

T: Pues surgió porque se detectaron carencias en comprensión y expresión oral y escrita, por lo que mediante este proyecto se pretende mejorar ambas. Para ello se desarrollan actividades de exposiciones y presentaciones de trabajos, desarrollo de una metodología común y participación en el medio socio-emocional.

E: ¿Qué procesos se siguieron?

T: En primer lugar nos inscribimos en el programa a través de Séneca. Posteriormente estos se pusieron en contacto con la coordinadora, es decir, conmigo. Tuve que asistir a un curso de formación para la coordinación del mismo y ya se puso en marcha el proyecto.

E: ¿Qué dificultades surgieron por parte del profesorado?

T: Al principio existía cierto pánico por no saber lo que encerraba un PLC. No conocían el proyecto ni cómo se trabajaba este, pues es algo muy novedoso. Además, al haber muy pocos centros que lo trabajan tampoco teníamos el apoyo ejemplificador. Por ello, se empezó explicando en qué consistía el proyecto, de qué forma se tenía que trabajar y llegar a unos acuerdos generales para que el trabajo siguiera una misma línea.

E: Y, ¿todos estuvieron dispuestos a participar en él?

T: Sí, la verdad es que todo el personal docente se ha volcado en el proyecto. Algunos más, otros menos, pero todos hemos aportado nuestro granito de arena. Es cierto que el equipo docente es una plantilla pequeña y además bastante estable, por lo que estos aspectos ayudan a que las dificultades y trabas sean menores. El personal está muy dispuesto a cambiar, a innovar, a implementar nuevas metodologías que propicien un aprendizaje significativo. De hecho, el método ABN se trabaja en toda la etapa de Educación Primaria, por lo que esto demuestra que existe un consenso y una continuidad entre el profesorado.

E: Y entonces, ¿cómo repercutió estas dificultades de las que me hablas? Es decir, que no conocieran lo que era un PLC, ¿cómo repercutió eso a la hora de implantarlo?

T: Realmente repercutió de la forma que comentaba anteriormente. Estaban un poco desconcertados por no conocer este proyecto y al no contar con ningún centro ejemplificador, no sabíamos por donde empezar a construir. Además de detectar las debilidades que debíamos subsanar, ha sido necesario elaborar nuestro proyecto desde cero, un poco a nuestro criterio. Sí, es cierto que contábamos con unas directrices muy generales así como apartados que debía incluir nuestro PLC, pero eran muy generales. Además, las reuniones de PLC han sido muy útiles a la hora de seguir avanzando y esclareciendo el propio proyecto, ya que nos hemos ayudado mutuamente.

E: Exactamente, y es muy necesario compartir con los compañeros... ¿Qué tipo de formación recibe el profesorado con respecto al PLC?

T: El mayor peso de formación corre a cargo mío, es decir, de la coordinadora del proyecto. Asimismo, la jefa de estudios también ha asistido a varias formaciones específicas. Además de ello, hemos contado con la colaboración de un formador del CEP el cual acudió al centro y nos ofreció una formación muy específica sobre el PLC, aclarando muchas de las dudas que nos iban surgiendo ante tal desconcierto.

E: Vale. Porque... ¿vuestra línea principal de PLC cuál es?

T: Nuestra línea principal es el desarrollo de la comprensión y expresión oral. Aunque la expresión y la comprensión escrita también sea una debilidad del centro, hemos considerado oportuno centrarnos únicamente en la destreza oral ya que indirectamente se estarán desarrollando habilidades en la destreza escrita. De hecho, se han observado mejoras en esta última destreza. Nuestro objetivo es desarrollar en este año el plano oral para el año que viene hacer énfasis en plano escrito, aunque ambos son totalmente complementarios.

E: Vale. ¿Podría hablarme sobre las tomas de decisiones que se llevaron a cabo?

T: Se programaba una reunión en la que el profesorado ponía en común lo trabajado a nivel de centro, de aula y de ciclo, así como las dudas o sugerencias oportunas. Posteriormente se llevaban a cabo una serie de acuerdos y se proponían tareas para su puesta en práctica.

E: ¿Podría hablarme de los objetivos principales que persigue vuestro PLC?

T: Sí, como he comentado anteriormente, el PLC se centra en el desarrollo y la mejora de la comprensión y la expresión oral, aunque al desarrollar esta repercute de forma indirecta en la expresión escrita, es decir, en cómo redactan los alumnos, o en como confeccionan una descripción.

E: Vale. ¿Cuáles son las propuestas de actuación en el aula? A nivel de aula.

T: A nivel de aula actualmente estamos trabajando la elaboración de una descripción, cómo hacer una narración y cómo hacer un cuento. Todo adaptado a cada ciclo. Por lo que también es a nivel de centro, ya que todo el centro sigue una misma dinámica, pero realmente el trabajo intensivo se centra en el aula. Asimismo, cuando se llevan a cabo exposiciones orales se sigue un guion detallado y además se hace hincapié en los gestos y la postura adecuada.

E: ¿Podría comentarme cómo ha sido el desarrollo del proyecto? Es decir, ¿qué si han pensado en algunas propuestas de mejora, si creen que el desarrollo ha sido positivo?

T: El desarrollo del proceso ha sido positivo sin duda. Los resultados obtenidos se han visto afectados positivamente. El simple hecho de que todo el equipo docente trabaje en una misma dirección y existan una serie de acuerdos entre estos ayuda a que el alumnado no perciba cambios drásticos, sino que siempre se sigue una misma dinámica de trabajo. Por otro lado sí que hemos pensado en algunas propuestas de mejora, aunque todavía es demasiado pronto para hablar de ello ya que nos encontramos en el proceso de detectarlas. Aunque como ya se ha comentado, la idea es dar un salto desde el plano de la oralidad al plano de la escritura.

E: Vale... Ahora bien, para terminar, ¿cómo se imagina esta escuela dentro de cuatro en relación con el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística?

T: Espero y deseo que el desarrollo de la Competencia Lingüística sea mucho mayor. Es decir, que en los cursos más altos se aprecie un dominio de la misma, incluyendo cada vez más metas y aprendizajes. Si en dos años ya hemos podido percibir una mejora, dentro de otros cuantos estoy segura de que será mucho mejor. Además, al pasar de los años no nos centraremos únicamente en la expresión y comprensión oral ya que la Competencia Lingüística requiere mucho más que eso. Así que poco a poco se irán incluyendo elementos que propicien al desarrollo de la misma.

E: ¿Y cómo se imagina a los docentes con respecto a su vínculo con este proyecto?

T: Mucho más tranquilos o relajados. Quizás esas son las palabras. Ellos se encuentran muy ilusionados con el proyecto, y una vez que eliminemos todas las inquietudes y dudas con respecto al mismo, la seguridad será mayor y por tanto, la frustración será mucho menor. No obstante es cierto que en este centro son muchos los proyectos que se llevan a cabo, por lo que a veces el profesorado se queja de que tienen demasiadas cargas añadidas. Entonces, creo que el PLC al ser tan novedoso y crear tanto desconcierto, puede agobiar un poco a los docentes, ya que al no haber nada escrito casi lo estamos construyendo nosotros mismos sin poder aferrarnos a otros ejemplos.

E: Y...¿cómo se imagina a los alumnos dentro de X tiempo?

T: Pues como he comentado con anterioridad me los imagino con una Competencia Lingüística adquirida mucho mayor.

E: Pues sí, eso seguro. Bueno y finalmente, ¿quisiera añadir algún otro comentario que resulte de interés?

T: Nada más, simplemente lo que vengo comentando a lo largo de la entrevista; el desconcierto que ha podido crear al estar construyendo algo sin contar con las bases necesarias.

E: Sí, es cierto, pero al fin y al cabo siempre hay alguien que tiene que hacer las cosas por primera vez y eso, también es muy fructífero. Pues muchas gracias por su interés y por el tiempo brindado. Ha sido de gran ayuda contar con su participación.

T: De nada.

ANEXO X

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON EL ALUMNO EN PRÁCTICAS

Buenos días, mi nombre es Laura Romero y soy estudiante del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Con motivo del Trabajo Final de Máster, estoy llevando a cabo una investigación en vuestro centro con el objetivo de contrastar la visión del Proyecto Lingüístico de Centro que se está desarrollando. Por esta razón, necesitaría de su participación.

¿Qué estudias actualmente?

Pues ya he acabado 4º, por lo que estoy a la espera de finalizar los últimos exámenes de la carrera y realizar mi TFG.

¿Cómo ha sido tu formación en la facultad?

Ha sido intensa, aunque reconozco que lo mejor de todo han sido los períodos de Prácticum I y II, que es donde realmente he visto que me quiero dedicar a la docencia.

¿Qué asignatura has cursado?

Pues todas las de el Grado, si te refieres a las optativas he cogido la mención de AICLE (alemán).

¿En esas asignaturas se ha trabajado sobre los Proyectos Lingüísticos de Centro?

Pues en AICLE I principalmente y el Practicum.

Si la respuesta es afirmativa: ¿Podrías comentarme a groso modo los temas que se han tratado?

¿Te han parecido enriquecedoras? ¿Añadirías algún tipo de formación más con respecto al PLC?

Pues sobre todo la estructura del mismo y hemos tenido la oportunidad de trabajar sobre él en el Prácticum II.

Si la respuesta es negativa: ¿Crees que deberían de existir asignaturas dónde se abordaran estos proyectos? ¿Por qué?

Vale, has realizado las prácticas en el colegio X, ¿verdad? ¿Qué razones te llevaron a elegir ese centro?

Sinceramente, al ser de la mención de AICLE, me han "obligado" a hacer las prácticas en ese centro al ser de los pocos bilingües de la provincia que se ofertaban. He de reconocer que me alegro mucho de haber ido allí.

¿Cómo has percibido la innovación en el centro durante tus prácticas?

El centro me ha sorprendido mucho y positivamente. Es un centro con unas características muy particulares, ya que es un centro pequeño, de una sola línea y con un profesorado muy preparado y comprometido con la innovación educativa.

¿Qué piensas sobre los Proyectos Lingüísticos de Centro? ¿Crees que todos los colegios deberían contar con uno? ¿Por qué?

Si. Creo que debería ser obligatorio, ya que aunque bien es cierto que ahora mismo no es así, permite llevar un seguimiento en cuanto a lenguas se refiere así como plantear actividades y soluciones en caso de que se detecten problemas.

El centro X se encuentra inmerso en estos proyectos, ¿consideras que se ha llevado a cabo el desarrollo del PLC?

He de reconocer que sólo en parte, ya que el hecho de estar inmerso en tantos proyectos considero que no se abordan ciertos aspectos referentes a la lecto-escritura tanto como debieran. También llevan a cabo el método ABN en matemáticas, que hace que los alumnos sean muy buenos en ellas, pero mi percepción es que se ha dejado un poco de lado el PLC por esto.

¿Has percibido una unión entre el profesorado a la hora de llevar a cabo actividades para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística?

La comunicación de los profesores es muy buena, ya que son solo 15, pero repito que el hecho de estar saturados de trabajo hace que no hagan todo lo que debieran en este ámbito. Es mi opinión.

¿Cuáles son las dificultades que has apreciado en la puesta en práctica del mismo?

Falta de tiempo.

Y para estas, ¿podrías comentarme alguna propuesta de mejora que crees que beneficiaría al proyecto?

Priorizar los contenidos y las actividades, centrándose algo más en el PLC.

¿Cuáles crees que son los puntos fuertes del PLC de este centro?

El hecho que exista y que se evalúe, así como un gran nivel del profesorado que supervisa y asesora.

A lo largo de tus prácticas, ¿has observado una mejora en la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística?

Sinceramente no mucha. Solo he estado unos meses y no he notado grandes cambios ni en funcionamiento del centro ni en los alumnos.

Si la respuesta es afirmativa: ¿en qué destreza has percibido un mayor logro? ¿Y en alguna asignatura en concreto?

¿Cómo te imaginas a los docentes con respecto a su vínculo con el PLC? ¿Y a los alumnos?

A los docentes si se centran un poco más en él, posiblemente con más resultados. Los alumnos van a ser un reflejo de las actuaciones.

Tras tu periodo de prácticas, ¿cómo valorarías la relación entre lo aprendido en la facultad y lo vivido en el centro educativo?

Difícil pregunta. Evidentemente algo de lo aprendido en la facultad si que te sirve, pero en general me parecen 2 mundos diferentes. Hacen falta más prácticas para aprender de verdad a trabajar con niños.

Finalmente, ¿quisieras añadir algún otro comentario de interés?

Si. Siento si he sido algo crítico con el sistema pero creo que no te serviría de nada si no soy sincero al 100%.

Suerte con tu TFM.

Muchas gracias por tu interés y tu tiempo brindado, ha sido de gran ayuda contar con tu participación.